Numéro EDUQ : 9370801

Niveau(x) d'enseignement: 9
Centre d'intérêt: 914

Danis, Claudia.

Grille d'analyse de l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel / Claudia Danis ; Faculté des sciences de l'éducation, Section d'andragogie. -- Montréal : Université de Montréal, Librairie, 1981-1982 [i.e.] 1981.
v, 25' p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 236-244. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Section d'andragogie

Descripteur(s): Education populaire * Organisme volontaire d'éducation populaire * Elaboration d'instruments * Instrument d'analyse * Revue de la documentation * Questionnaire * Education des adultes

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

Le champ d'intervention de l'éducation populaire extra-institutionnelle qui fait l'objet de cette recherche est celui des organismes volontaires d'éducation populaire. L'objectif de la recherche est d'élaborer une grille-d'analyse qui permette à la fois de connaître la réalité de l'éducation populaire extra-institutionnelle et d'interpréter cette réalité. La démarche suivie est la suivante: recension des écrits présentant les différents courants, orientations et pratiques et également les divers éléments théoriques pouvant être utiles à l'élaboration de la grille; présentation de la grille d'analyse avec ses six composantes et ses cinq modèles d'intervention; présentation de l'instrument d'utilisation de la grille d'analyse comprenant à la fois un questionnaire structuré ainsi qu'un système correspondant de décodage des réponses.

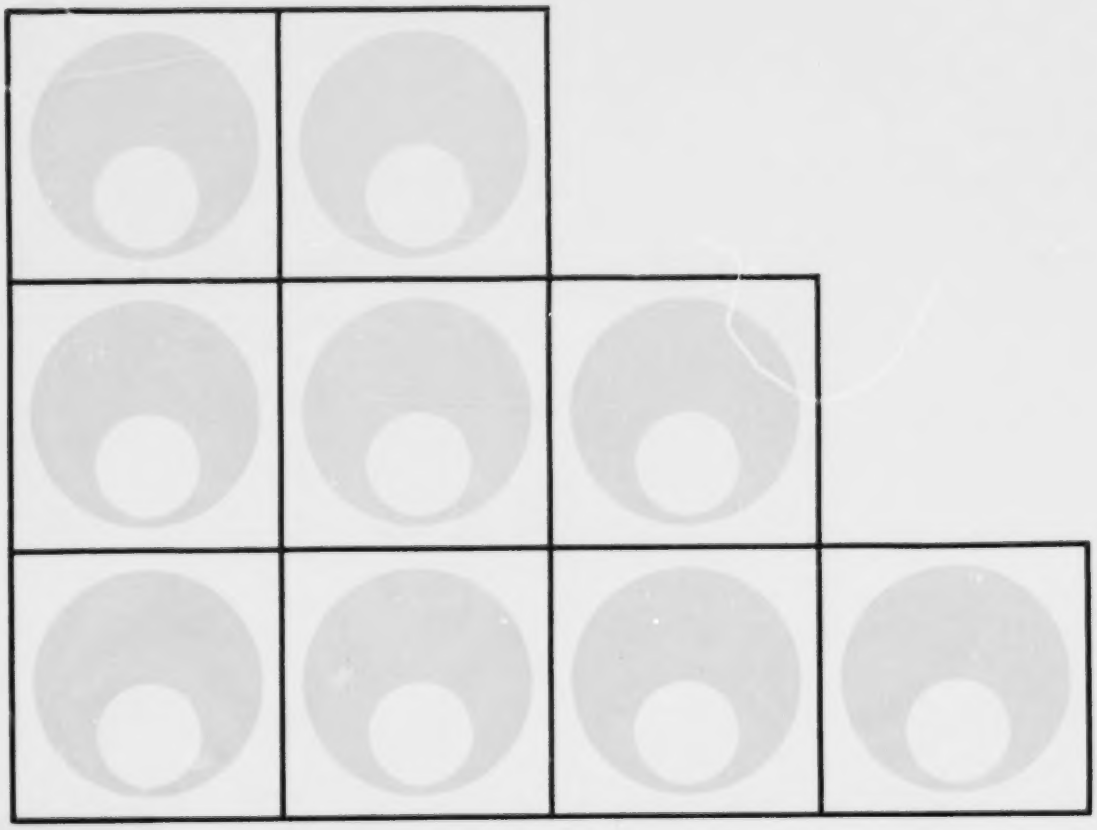
Type de document:

9370801

ANDRAGOGIE

GRILLE D'ANALYSE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE EXTRA-INSTITUTIONNELLE AU QUÉBEC ACTUEL

Claudia DANIS



FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

G 3.68

9370801

G3.68

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CENTRE DE DOCUMENTATION

CREP

GRILLE D'ANALYSE DE L'EDUCATION POPULAIRE EXTRA-INSTITUTIONNELLE AU QUEBEC ACTUEL

CLAUDIA DANIS

Professeure

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION D'ANDRAGOGIE

LA LIBRAIRIE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL

1981-1982

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

TOUS DROITS RESERVES

DEPOT LEGAL - 4e TRIMESTRE 1981

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

TABLE DES MATIERES

Introduction 1

Chapitre premier - Recension des écrits..... 7

La problématique de l'éducation populaire au Québec actuel 8

A. Les principaux courants 9

1. Un courant d'éducation traditionnelle 9

2. Un courant d'animation éducative 10

3. Un courant d'animation sociale 13

4. Un courant politique critique 16

5. Un courant de déscolarisation 19

B. Les principales oppositions à la base de la problématique.. 21

1. L'opposition "méthode traditionnelle" vs "méthode moderne" 22

2. L'opposition "formation" vs "action" 23

3. L'opposition "promotion individuelle" vs "promotion collective" 26

4. L'opposition "éducation révolutionnaire" vs "éducation réformiste" 27

Les auteurs théoriques piliers 28

A. Alain Touraine dans Production de la société (1973) 31

B. Ginette Lépine dans Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec (1977) 33

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

C. Marcel Lesne dans Travail pédagogique et formation d'adultes (1977) 37

D. Charles Côté et Yannick Harnois dans L'Animation au Québec: sources, apports et limites (1978) 47

E. Yves Bertrand dans Les modèles éducationnels (1979) 51

Conclusion 57

Chapitre II - Grille d'analyse..... 59

La démarche méthodologique 60

La grille d'analyse: cinq modèles d'intervention en éducation populaire extra-institutionnelle 61

Six composantes 65

Deux niveaux d'étude: sociologique et éducatif 65

L'hypothèse de base 66

Les variables constituant chaque composante 67

A. Composante no 1: les fondements idéologiques 67

1. Conception de la société 69

2. Conception du pouvoir 69

3. Conception des finalités sociétales 70

4. Conception de l'acte éducatif 71

5. Conception de l'éducateur 71

6. Conception de la clientèle 71

B. Composante no 2: les objectifs 72

1. Le but de l'éducation 72

2. Les objectifs éducatifs 73

C. Composante no 3: l'agent éducatif 73

1. Les secteurs d'activités de l'organisme 74

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

2. La composition de l'organisme..... 74
3. L'identification de l'éducateur à la clientèle..... 75
4. Le rapport de formation..... 75
5. Les fonctions et les tâches de l'éducateur..... 76
D. Composante no 4: la clientèle..... 76
1. La composition de la clientèle..... 77
2. L'identification de l'adulte-apprenant à la clientèle... 77
3. Le rapport de formation..... 78
E. Composante no 5: le contenu..... 79
1. Les contenus de la formation..... 80
F. Composante no 6: la méthodologie..... 80
1. La méthode éducative..... 81
2. Les formats éducatifs..... 82
3. L'évaluation..... 82
4. L'environnement éducatif..... 82
La grille d'analyse proposée..... 86
A. Modèle d'enseignement systématique (M-1)..... 88
B. Modèle d'animation de micro-groupe (M-2a)..... 101
C. Modèle d'animation collective (M-2b)..... 116
D. Modèle de conscientisation politique (M-3)..... 138
E. Modèle d'auto-formation communautaire (M-4)..... 159

Chapitre III - Instrument d'utilisation de la grille d'analyse..... 199
Le questionnaire..... 200
Système de décodage des réponses..... 215

Conclusion..... 227

Résumé de la recherche..... 228

Quelques apports de cette recherche..... 233

Références..... 235

Lexique (annexe)..... 245

INTRODUCTION

UNIVERSITE DE MONTREAL

Le domaine de l'éducation des adultes au Québec est un domaine dynamique, innovateur (DGEA, 1976a), tant dans le domaine de l'éducation informelle que dans celui de l'éducation formelle. Déjà, lors de la Révolution tranquille des années soixante, on exprimait la préoccupation d'assurer une éducation permanente des adultes qui tienne compte à la fois de la formation professionnelle et de la formation socio-culturelle des adultes (Bélanger, 1976). C'est dans cette optique qu'aurait pris naissance dans les années soixante la politique officielle d'éducation des adultes au Québec (Gagnon, 1972).

On a assisté depuis à la mise sur pied d'un important système d'éducation des adultes dans le réseau institutionnel public (Bélanger, 1976), sous la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP), connue maintenant sous le nom de Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), organisme du ministère québécois de l'éducation. Ce réseau institutionnel cependant, axé sur la formation professionnelle (Ryan, 1973), sur la qualification technique ou la récupération académique, a semblé jusqu'à maintenant accorder une nette priorité à l'éducation formelle des adultes.

Néanmoins, on retrouve également, à l'intérieur de ce même réseau institutionnel public, un certain nombre de programmes, d'activités d'éducation non-formelle (Gagnon, 1972) des adultes - dénommée éducation populaire -. On retrouve, par exemple, dans les secteurs de la formation

UNIVERSITE DE MONTREAL

sociale (ICEA, 1972a), de la culture populaire, de l'animation (Gagnon, 1972), un certain nombre d'expériences nouvelles en éducation populaire, telles les Opérations-Départ, Sésame, Tévec (Touchette, 1971; Gagnon, 1972), Multi-Média (Lafleur, 1972). On retrouve également dans ce réseau institutionnel, de nombreux cours d'éducation populaire, offerts par les commissions scolaires (Benoit, 1977; DEA, 1977).

On retrouve également - et cela depuis bien avant les années de la Révolution tranquille (CA, 1977a) et la politique officielle d'éducation des adultes, la présence et le travail d'un réseau extra-institutionnel d'éducation populaire, composé d'innombrables organismes volontaires (SEAPAC, 1976). Ces organismes volontaires d'éducation populaire, entendus ici comme étant des organismes sans but lucratif (CA-OVEP, 1978a; DGEA, 1978b), issus de l'initiative même des citoyens (ICEA, 1972a; Ryan, 1973) et réalisant des activités d'éducation (CA-OVEP, 1978a) en dehors du réseau institutionnel, regroupent des organismes des plus divers (Ouellette, 1979). On y retrouve par exemple des groupes de quartier, des centrales syndicales, des groupes à orientation individuelle (CA-OVEP, 1976b), des organismes coopératifs, des associations culturelles, etc.

Ces organismes volontaires d'éducation populaire, véritables "lieux de formation" (CASF, 1976), se sont toujours montrés actifs au Québec, dans des secteurs aussi variés que les secteurs culturel, intellectuel, social (Gagnon, 1972) et - plus récemment - le secteur politique (Godbout, 1977). Le dynamisme de ce réseau extra-institutionnel d'éducation populaire amène souvent ces organismes à inventer d'ailleurs de nouvelles formes

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

d'éducation, à utiliser des approches éducatives plus appropriées aux besoins réels de la population (DGEA, 1976a; ICEA, 1972a; UNESCO, 1976a), à jouer un rôle des plus significatif dans une formation qui se veut liée à la vie (Unesco, 1976a; Unesco, 1973), à l'action (CA-OVEP, 1978b), au développement de la société globale (da Silva, 1972). Ce réseau non-institutionnel semble d'ailleurs revendiquer de plus en plus ce domaine de l'éducation populaire (Benoit, 1977) ainsi que le droit à définir lui-même ce type d'éducation (CA-OVEP, 1977a) informelle.

Que l'on se réfère aux écrits, aux pratiques ou même à la position gouvernementale, on retrouve donc au Québec un courant dynamique d'éducation populaire, entendue ici comme étant toute éducation informelle des adultes, toute formation non sanctionnée par un diplôme (ICEA, 1972a). Alors que l'on s'oriente actuellement au Québec vers une stratégie globale d'éducation des adultes (DGEA, 1976b; ICEA, 1979), vers une politique d'ensemble de "formation du citoyen" (DGEA, 1978a) - le gouvernement du Québec ayant constitué à cet effet une commission spéciale chargée d'étudier l'ensemble de la question de la formation professionnelle et de la formation socio-culturelle des adultes (Gouvernement, 1980) -, il semble très important d'accorder, au coeur de ce débat, une place de choix à l'éducation populaire extra-institutionnelle, de connaître plus à fond ce type d'éducation, de respecter le "rôle privilégié et particulier" (CA-OVEP, 1978c) de ce réseau d'organismes volontaires implantés dans le milieu québécois.

Cette éducation populaire extra-institutionnelle fait l'objet

UNIVERSITE DE MONTREAL

de la présente recherche. Très peu de données portent sur l'ensemble de ce domaine précis. Des questions fondamentales demeurent jusqu'à présent sans réponses: existe-t-il une seule forme, un seul type d'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel ou existe-t-il plutôt différents types, différents modèles d'intervention éducative en ce domaine? S'il existe différents modèles, quels sont les éléments qui distinguent les modèles les uns des autres? Quels modèles d'intervention sont dominants? Quelles sont les orientations de base qui sous-tendent les pratiques d'éducation populaire? Y a-t-il cohérence entre ces orientations de base et les pratiques éducatives concrètes des organismes volontaires?

Face à de telles questions de base, la présente recherche a comme objectif l'élaboration d'une grille d'analyse qui permette à la fois de connaître la réalité de l'éducation populaire extra-institutionnelle et d'interpréter cette réalité: la grille proposée devrait, d'une part, permettre de connaître ce type d'éducation populaire en fournissant les éléments essentiels à une description juste de cette réalité. Cette même grille devrait, d'autre part, permettre d'interpréter ce type d'éducation en fournissant les éléments essentiels à une analyse juste de cette réalité.

Au cours de cette recherche, la démarche suivie sera la suivante: la première étape consistera à recenser les écrits d'une façon approfondie, cherchant d'abord à repérer les différents courants, les différentes orientations et pratiques qui semblent avoir cours en ce domaine et cherchant également à identifier les divers éléments théoriques qui pourraient être utiles à l'élaboration de la grille d'analyse qui fait

l'objet de la présente recherche. La deuxième étape consistera à présenter cette grille d'analyse. La troisième étape consistera à présenter un instrument qui, découlant directement de la grille théorique, permettra aux intéressés de se situer par rapport aux modèles éducatifs proposés. Cet instrument comprend à la fois un questionnaire structuré ainsi qu'un système correspondant de décodage des réponses.

CHAPITRE I

RECENSION DES ECRITS

La problématique de l'éducation populaire au Québec actuel

Cherchant à obtenir, comme point de départ de la recherche, une vue d'ensemble de ce vaste domaine de l'éducation populaire, nous avons procédé, dans une première étape de la recension des écrits, à un repérage ainsi qu'à une première systématisation des principaux éléments, des principaux courants qui nous semblaient mis de l'avant par les différents auteurs recensés.

Cette première étape de la recension permet de constater la diversité des approches (Laliberté, 1975), des concepts, des notions (Benoit, 1977), des pratiques qui prévalent dans le domaine de l'éducation populaire ainsi que l'existence de certaines oppositions importantes entre ces diverses approches, entre différents courants. Il semble d'ailleurs que l'interaction entre ces différents courants constitue le fond même de la problématique actuelle de l'éducation populaire.

Dans le but de connaître et d'analyser correctement l'ensemble de la réalité de l'éducation populaire, il a donc semblé nécessaire, lors de cette première étape de la recension des écrits, d'aborder la problématique de l'éducation populaire, nous arrêtant, pour ce faire, à l'étude des différents courants qu'on y retrouve (cf. section A) ainsi qu'à l'étude des éléments, des thèmes qui s'en dégagent (cf. section B).

UNIVERSITE DE MONTREAL

A. Les principaux courants

Une systématisation de l'ensemble des écrits recensés permet de découvrir la présence et l'influence de cinq courants majeurs dans le domaine de l'éducation populaire au Québec. Il semble en effet y avoir la présence et l'influence d'un courant d'éducation traditionnelle, d'un courant d'animation éducative, d'un courant d'animation sociale, d'un courant politique critique ainsi que d'un courant de déscolarisation.

1. Un courant d'éducation traditionnelle

On retrouve au Québec, dans le domaine de l'éducation populaire, l'influence d'un courant d'éducation traditionnelle.

Ce courant est principalement marqué par les normes et les pratiques de l'éducation formelle, de l'éducation institutionnelle. Le prototype de cette éducation formelle est le système scolaire, avec son statut officiel défini par l'Etat, avec ses normes de rendement (évaluation) et ses sanctions officielles (diplômes) (Unesco, 1976a).

Au Québec, cette éducation formelle, traditionnelle, a nettement prédominé surtout jusque vers les années 1960 (Lépine, 1977) et marque encore profondément tout le domaine de l'éducation. Dans le domaine de l'éducation populaire, ces "modèles pédagogiques classiques" (DGEA, 1978a, section 5.6) prédominent surtout dans le secteur de l'éducation populaire institutionnelle (DGEA, 1978a).

Sur le plan éducatif, c'est l'enseignement systématique qui prévaut, avec ses programmes de formation pré-établis, divisés en catégories

et niveaux précis (Unesco, 1976a). On insiste sur la formation en soi (DGEA, 1976a), sur l'apprentissage (Verner, 1962) que sont appelés à réaliser les individus (DEA, 1977). On utilise une approche magistrale (Laviolette, 1978), axée sur l'enseignement, sur les cours formels (Godbout, 1977; ICEA, 1972b). On a recours, pour ce genre de formation, aux services d'éducateurs qualifiés (Unesco, 1976a), agents éducatifs externes assurant la programmation ainsi que le contrôle de l'ensemble de la formation (Verner, 1962).

Sur le plan social, un tel courant ne reconnaît que très peu, ou pas du tout, à l'éducation un rôle social direct, un rôle d'agent de changement (Laviolette, 1978). On croit que c'est le dynamisme de la société qui provoque le dynamisme des institutions plutôt que l'inverse (Laviolette, 1978). L'éducation demeure ici "la courroie de transmission par excellence des valeurs d'une société" (Laviolette, 1978, section I.C.b).

Sous l'influence de ce courant d'éducation traditionnelle, l'éducation populaire est donc perçue comme devant être, avant tout:

> (...) acquisition de connaissances et d'attitudes (...), apprentissage d'habiletés ou de techniques (Laviolette, 1978, p. 15).

2. Un courant d'animation éducative

On retrouve au Québec, dans le domaine de l'éducation populaire, l'influence d'un courant d'animation éducative.

Ce courant est principalement marqué par la pénétration des

sciences humaines (Côté et Harnois, 1978; Bertrand, 1979) dans le domaine de l'éducation tout comme dans divers autres domaines d'intervention. Parmi ces sciences humaines, il semble que ce courant d'animation éducative ait principalement été marqué par le domaine de la psychologie sociale, "étude du comportement interactionnel de l'individu, en tant qu'il est influencé par d'autres individus ou par la société" (Côté et Harnois, 1978, p. 64). On retrouve en effet, dans les conceptions et les pratiques éducatives d'animation, certaines notions empruntées à cette discipline, telle que développée principalement aux Etats-Unis: on mettra l'accent sur les attitudes (Allport), sur l'affectif (Rogers), sur les relations interpersonnelles (Rogers), ainsi que sur le groupe (Lewin) (Côté et Harnois, 1978) et sa dynamique (Houle, 1972). On retrouve également en France (Théry, 1971) d'ailleurs, ainsi qu'en divers pays d'Europe, des pratiques d'animation également influencées par cet "ensemble de techniques", par cette nouvelle "pédagogie spécifique destinée à favoriser la communication sociale" (Côté et Harnois, 1978, p. 32).

Au Québec, l'animation, tant dans le secteur éducatif que dans divers autres secteurs (culture, information, loisirs, industrie, etc.) (Côté et Harnois, 1978), prit surtout son essor à partir des années 1960, années correspondant à la Révolution tranquille (Côté et Harnois, 1978). Dans le domaine de l'éducation populaire, ce nouveau type d'intervention éducative se retrouve autant dans le secteur extra-institutionnel que dans le secteur institutionnel (Benoit, 1977).

Sur le plan éducatif, c'est une formation centrée sur la

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

personne (Benoit, 1977) de l'apprenant qui prévaut, une formation à laquelle cet apprenant est appelé à participer d'une façon active (Benoit, 1977). On insiste sur un développement des individus, réalisé à partir des intérêts, des motivations, de l'expérience personnelle (Kidd, 1959; Curtis, 1969) de ces individus mêmes. On utilise, pour y parvenir, une approche non-directive - constituant la base même de l'animation (Côté et Harnois, 1978) -, dans laquelle le groupe d'apprenants est appelé à servir de moyen, d'ambiance devant favoriser l'apprentissage de chacun des individus qui le composent (Dorais, 1967). On a recours, pour ce genre de formation, aux services d'animateurs (Kidd, 1959) appelés à faciliter ce genre d'apprentissage (Benoit, 1977).

Sur le plan social, un tel courant perçoit l'éducation populaire comme devant être une réalité dynamique, relativement autonome face aux domaines politique et économique (Peuple et Culture, 1977). On insiste plutôt sur la dimension culturelle (Peuple et Culture, 1977), sur le développement socio-culturel (Benoit, 1977) des individus (Cacérès, 1964) composant la société. Ce courant d'animation éducative accorde priorité à la formation de l'individu (Cacérès, 1964) comme tel, croyant que tout développement personnel sera ré-investi, bien qu'indirectement, au profit du développement de la collectivité (Benoit, 1977).

Sous l'influence de ce courant d'animation éducative, dans la perspective du développement de la culture populaire,

> ce qui caractérise le processus vécu d'éducation populaire c'est la capacité des personnes et des groupes des milieux populaires d'influencer les contenus et les

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

> structures de leur formation selon les besoins qu'ils peuvent ressentir et formuler. (...) Les personnes seules ou en groupe peuvent poursuivre des objectifs de développement personnels comme se rendre capables de mieux se situer dans la société actuelle: se situer au plan de la cellule familiale, de sa vie de travail, de sa vie de citoyen (...) (Benoit, 1977, p. 107).

3. Un courant d'animation sociale

On retrouve au Québec, dans le domaine de l'éducation populaire, l'influence d'un courant d'animation sociale (POUR, 1971; Côté et Harnois, 1978).

Ce courant est principalement marqué par les orientations et les pratiques du développement communautaire qui, tel que défini par l'Unesco (1956), introduisait l'animation comme principale technique devant amener les gens à participer au développement économique, social et culturel de leurs propres collectivités (Dorais, 1967). Plus précisément, il semble que ce courant d'animation sociale ait été marqué par un courant nord-américain combinant certains éléments du développement communautaire (Blondin, 1967a) axé sur le secteur économique et certains éléments de l'organisation communautaire (Godbout et Collin, 1977) axée sur le secteur social (POUR, 1971). Ce courant nord-américain, marqué par la psychologie sociale (Côté et Harnois, 1978), allait se développer surtout aux Etats-Unis à partir des années 1960, dans les quartiers urbains pauvres (Godbout et Collin, 1977). On y retrouve plusieurs tendances (Blondin, 1967a), partagées surtout entre deux courants (Côté et Harnois, 1978): un courant consensuel visant à résoudre les problèmes de développement, d'intégration,

UNIVERSITE DE MONTREAL

d'adaptation (McGraw, 1978) des groupes défavorisés (Unesco, 1972), dans le contexte surtout de la guerre contre la pauvreté (Blondin, 1967a; McGraw, 1978), dans une société américaine en voie d'industrialisation rapide (Côté et Harnois, 1978) ainsi qu'un courant conflictuel - dont Alinsky est une des figures les plus marquantes (Godbout et Collin, 1977) - visant à satisfaire les revendications immédiates de groupes de citoyens (Côté et Harnois, 1978), à faire respecter les besoins de la population des quartiers pauvres en allant jusqu'à provoquer des conflits (Blondin, 1967a), sans toutefois aller jusqu'à mettre le système social en question. Ce courant d'animation sociale semble également marqué, quoique dans une moindre mesure, par un courant français d'animation (Godbout et Collin, 1977) qui se veut axé prioritairement sur l'animation socio-culturelle (PUUR, 1971; Gouvernement du Québec, 1978) des citoyens, axé donc sur le secteur culturel comme tel.

Au Québec, l'animation sociale - appelée plus récemment "animation communautaire" (Côté et Harnois, 1978) - axée surtout sur la participation de la population à certaines prises de décisions liées au changement (Blondin, 1967a), prit surtout son essor, dès les débuts des années 1960, d'abord en milieu rural avec l'intervention du Bureau d'aménagement de l'Est du Québec (BAEQ) (Tétreault, 1967) et, par la suite, en milieu urbain, avec l'intervention du Conseil des Oeuvres de Montréal (COM) dans la zone sud-ouest de la ville de Montréal (Blondin, 1967b; Côté et Harnois, 1978). Dans les années 1965-70, on vit se multiplier les organismes d'animation communautaire (Côté et Harnois, 1978) liée alors

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

autant au domaine social qu'au domaine éducatif (Côté et Harnois, 1978). Dans les années 1970, on vit brusquement s'estomper ce genre d'animation (Côté et Harnois, 1978). Il semblerait toutefois que, dans la conjoncture québécoise actuelle, un tel courant puisse reprendre force et revenir, bien que sous de nouvelles variantes, au domaine social, tant dans le secteur institutionnel que dans le secteur extra-institutionnel (SEAPAC, 1976) de l'éducation populaire.

Sur le plan éducatif, c'est le développement de la collectivité (Verner, 1962) qui prévaut. On insiste sur l'action collective (Knowles, 1970) menée par les citoyens, cette action étant considérée en soi à la fois source et moyen de formation: l'éducation populaire est elle-même "l'action communautaire (ainsi que) l'ensemble du processus qu'elle suppose" (SEAPAC, 1976, section III,5). On utilise, le plus souvent, une approche de résolution de problème (Knowles, 1970; Campbell, 1978) dans laquelle prédominent les techniques de fonctionnement, d'animation, ainsi que les formes de participation des citoyens face à des problèmes ou à des situations collectives (DGEA, 1978a; Campbell, 1978). On a recours, pour ce genre de formation-action, aux services d'animateurs appelés à aider au fonctionnement et à la formation du groupe, appelés à faciliter l'action (Campbell, 1978).

Sur le plan social, un tel courant perçoit l'éducation populaire comme devant être directement liée au développement socio-économique et culturel (DGEA, 1978a; SEAPAC, 1976) des citoyens, des collectivités. On insiste sur la réalisation de projets d'action sociale (Kidd,

1959), ces projets étant, dans la majorité des cas, réalisés en milieux défavorisés (Blondin, 1967b; DGEA, 1979). Ce courant d'animation sociale accorde priorité à la participation (Unesco, 1972; Meister, 1971a; POUR, 1971; Houle, 1972) démocratique (CASF, 1974) de tous les citoyens, au profit de l'ensemble de la société.

Sous l'influence de ce courant d'animation sociale, l'éducation populaire est définie en termes d'action communautaire (SEAPAC, 1976):

> L'action communautaire se dit ici de l'action collective menée par des groupes du milieu qui analysent et comprennent dans ses causes et effets une situation collective qu'ils ont identifiée et qui les a réunis; et qui décident, selon leurs besoins et objectifs, de transformer cette situation par une intervention collective préparée, réalisée et évaluée (SEAPAC, 1976, p. 32).

4. Un courant politique critique

On retrouve au Québec, dans le domaine de l'éducation populaire, l'influence d'un courant politique critique.

Ce courant semble, selon nous, tirer ses origines d'un double courant socio-politique: en effet, on retrouve d'une part l'influence d'un courant latino-américain (Laliberté, 1975), appelé "révolutionnaire" dans le contexte latino-américain (Fernandez, 1975), courant dont les pratiques, dont les expériences d'éducation socio-politique surtout ont profondément inspiré grand nombre de pratiques québécoises, depuis les années 1965-66 déjà (Benoit, 1977). L'exemple le plus marquant de cette influence latino-américaine est certes l'influence exercée par les écrits et la pratique de l'éducateur brésilien Paulo Freire (Benoit, 1977). On retrouve d'autre

UNIVERSITE DE MONTREAL

part l'influence d'un courant sociologique (Côté et Harnois, 1978) critique européen (McGraw, 1978), fondé sur l'analyse marxiste (Bertrand, 1979). Ce double courant socio-politique véhicule une conception conflictuelle tant du système social actuel que des institutions (Lafleur, 1972) dans leur ensemble. Ce courant, en définitive, rejetant le modèle social dominant, prône un changement socio-politique radical, au niveau de la société globale (Côté et Harnois, 1978).

Au Québec, ce courant politique critique prit surtout son essor à partir des années 1970 (Godbout et Collin, 1977). Il semble, de fait, que ce courant ait succédé, à cette époque, au courant d'animation sociale qui s'estompait alors brusquement (Côté et Harnois, 1978). A partir de 1975 surtout, on constate la présence et l'action de militants politiques de gauche tant dans des organismes populaires de quartiers que dans les organisations progressistes dans leur ensemble (Godbout et Collin, 1977; Benoit J., 1977). Dans le domaine de l'éducation populaire, ce nouveau type d'intervention se retrouve surtout dans le secteur extra-institutionnel.

Sur le plan éducatif, c'est la conscientisation (Freire, 1969); Freire, 1978) ainsi que l'organisation politique (CEDAL, 1976) des citoyens qui prévalent. On insiste sur une formation et un encadrement idéologique (Côté et Harnois, 1978) qui permettront aux citoyens d'interpréter la réalité sociale à partir d'un cadre politique de référence (CEDAL, 1976), plus spécifiquement, à partir d'une "analyse de classe" (Freire, 1978). L'éducation populaire, dans cette optique, n'est qu'un instrument d'analyse

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

et de soutien dans l'organisation des luttes (Lafleur, 1975), dans les actions menées par "le peuple" (Donovan, 1975).

Sur le plan social, un tel courant perçoit l'éducation comme étant politique, par définition (Freire, 1978; Desco, 1978), comme devant être directement liée à l'engagement socio-politique (ICEA, 1975) des citoyens, des collectivités. C'est dans ce contexte qu'il faut situer - et que prend tout son sens d'ailleurs - la notion de "praxis" proposée par Freire (Freire, 1969), notion selon laquelle l'éducation se doit d'être, d'une façon dialectique, réflexion et action, en vue d'une transformation (Freire, 1969) sociale. Le courant politique critique cherchera donc à lier éducation et engagement socio-politique (Freire, 1978; ICEA, 1975), pratiques éducatives et promotion collective (ICEA, 1975; Lafleur, 1972), formation et projet de transformation de la société (ICEA, 1975) globale (Freire, 1978; Lagüe, 1979).

Sous l'influence de ce courant politique critique où l'éducation se veut mobilisatrice (Lafleur, 1972), autonome (CA-OVEP, 1978a), l'éducation populaire devient:

> l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail et qui visent, à court, à moyen ou long terme une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu (CA-OVEP, 1978a).

UNIVERSITE DE MONTREAL

5. Un courant de déscolarisation

On retrouve au Québec, dans le domaine de l'éducation populaire, l'influence d'un courant de déscolarisation (Unesco, 1972; Illich, 1971; DGEA, 1978a).

Ce courant, relativement plus récent, semble, selon nous, tirer ses origines d'un double courant socio-culturel: en effet, on retrouve d'une part l'influence d'un nouveau courant de contre-culture, courant qui prendrait de plus en plus d'ampleur dans nos sociétés industrielles avancées (Bertrand, 1979). On retrouve d'autre part l'influence d'un courant plus spécifiquement éducatif, né d'une réflexion portant sur un projet d'Education permanente qui réponde davantage aux besoins et attentes véritables tant des individus que de la société (Unesco, 1972) actuelle. Ce double courant socio-culturel se montre très critique de toute Education qui ne serait axée que sur l'Ecole, que sur la formation institutionnelle formelle (Unesco, 1976a). Ce courant de déscolarisation (Illich, 1971) donc se veut à la recherche d'expériences éducatives innovatrices (Unesco, 1976a), fonctionnelles (Unesco, 1972) et valorise de plus en plus les formes informelles, extra-institutionnelles (Unesco, 1976a) d'Education.

Au Québec, la mise sur pied de structures autonomes, en dehors du réseau institutionnel formel, tant dans le secteur éducatif que dans divers autres secteurs (secteur coopératif, secteur syndical, groupes populaires (CA-OVEP, 1976b), etc.) est un fait de longue date. Cependant, ce qui est plus récent, semble-t-il, dans le secteur de l'éducation surtout, c'est la mise en valeur de telles expériences autonomes, informelles

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

(Serre, 1977), expériences qui sont même perçues maintenant, dans une certaine mesure, comme constituant une alternative à l'école institutionnelle (Hautecoeur, 1978), une sorte d'anti-école (Hautecoeur, 1978). Dans le domaine de l'éducation populaire, ce type d'intervention se retrouve surtout dans le secteur extra-institutionnel.

Sur le plan éducatif, c'est une formation liée au vécu, aux besoins (Serre, 1977) des adultes qui prévaut, une formation qui se veut centrée sur les "pratiques organiques" (Hautecoeur, 1978), sur les initiatives (Tough, 1975) des individus et des communautés (Illich, 1971) concernés. On reconnaît l'importance de ces expériences de formation vécues en dehors des cadres scolaires (Serre, 1977). On insiste, de fait, sur ces expériences de formation extra-institutionnelle (Illich, 1971) où les groupes concernés assument eux-mêmes la responsabilité, le contrôle de leur propre formation (Tough, 1975); il s'agit ici d'une formation que les intéressés se donnent eux-mêmes, en fonction de leurs propres besoins, de leurs propres intérêts, de leur vécu (Serre, 1977). On met en valeur ce mode d'autodidaxie; on met en valeur les ressources éducatives propres au groupe, l'apport de non-professionnels, l'apport des pairs (Tough, 1975; Serre, 1977).

Sur le plan social, un tel courant perçoit l'éducation comme devant être autonome, créatrice, au service des individus et des communautés (Illich, 1971). On préconise, dans le contexte de nos sociétés technocratiques modernes (Bertrand, 1979), la mise de la technologie disponible au service des apprenants, la création de nouveaux réseaux autonomes de

formation (Illich, 1971). Cherchant à favoriser une politique de participation, on insiste sur le besoin de déscolarisation non seulement de l'Education comme telle mais également de la structure sociale et culturelle dans son ensemble (Illich, 1971).

Sous l'influence de ce courant de déscolarisation, on reconnaît l'existence et la valeur de cette éducation populaire extra-institutionnelle "explicitement autonome" (Hautecoeur, 1978):

> Les personnes et les groupes des milieux populaires vivent des apprentissages. Certains les vivent seuls. Ce sont les autodidactes. D'autres requièrent l'aide de ressources extérieures. Les personnes et les groupes peuvent aussi, selon le moment, être autodidactes ou non (Benoit, 1977, p. 107).

B. Les principales oppositions à la base de la problématique

Cette vue d'ensemble des principaux courants repérés dans les écrits recensés nous amène à constater l'hétérogénéité de ce domaine de l'éducation populaire. C'est peut-être, d'ailleurs, à l'intérieur du projet global d'éducation des adultes, le domaine où se retrouvent les orientations et les pratiques les plus diverses, le domaine où s'affrontent le plus ouvertement les principaux courants (McGraw, 1978) tant éducatifs que sociaux.

Depuis les années 1960 surtout, on assiste au Québec à l'affrontement de ces différents courants, à un débat portant sur un ensemble de thèmes (Benoit, 1971) révélateurs, selon nous, de la problématique de fond. Ce sont ces oppositions de base entre les différents courants qu'il

convient maintenant d'étudier.

1. L'opposition "méthode traditionnelle" vs "méthode moderne"

Deux courants s'opposent ici: le courant d'éducation traditionnelle et le courant d'animation éducative.

Le courant d'animation éducative, se situant dans le cadre des "méthodes actives" (Denis, 1967), dans le cadre des nouvelles tendances (Dorais, 1967) éducatives, conteste les méthodes traditionnelles (Doray, 1967) d'enseignement qui caractérisent le courant d'éducation traditionnelle. Ce courant d'animation éducative, rejetant l'accent que le courant d'éducation traditionnelle met sur l'enseignement comme tel, met plutôt l'accent sur l'adulte en tant qu'apprenant (Dorais, 1967), sur l'adulte en tant qu'élément-moteur de tout le processus d'apprentissage (Benoit, 1977).

Cette opposition se limite toutefois à un plan strictement éducatif, puisque ces deux courants semblent par ailleurs tous deux influencés par un même type d'éducation formelle, individuelle.

Cette première opposition, ce débat qui semble avant tout axé sur la forme de l'éducation (Illich, 1971) populaire nous amène à considérer d'autres types d'oppositions davantage identifiables aux débats de fond qui ont lieu en ce domaine. Dans les débats présentés à la suite, deux regroupements de courants s'affrontent: on retrouve, dans un premier groupe, le courant d'éducation traditionnelle et le courant d'animation éducative; on retrouve, dans le deuxième groupe, le courant d'animation sociale, le

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

courant politique critique ainsi que celui de déscolarisation.

2. L'opposition "formation" vs "action"

Le groupe formé des courants d'éducation traditionnelle et d'animation éducative, bien que présent tant dans le secteur extra-institutionnel qu'institutionnel de l'éducation populaire, se situe surtout dans la ligne de l'éducation formelle. Le type d'éducation véhiculé par ces deux courants s'apparente en effet à l'éducation formelle, tant au niveau des façons de procéder qu'au niveau des éducateurs qui y travaillent et de la clientèle rejointe. Beaucoup plus conforme aux normes et attentes de l'éducation formelle, ce type d'éducation populaire, retrouvé surtout dans le réseau institutionnel d'éducation populaire, semble nettement favorisé (ICEA, 1972b; Valois et Pâquet, 1974) tant sur le plan de la reconnaissance officielle par l'Etat que sur le plan du soutien financier (CA-OVEP, 1977b). Par contre, le groupe formé du courant d'animation sociale, du courant politique critique et du courant de déscolarisation, véhiculant plutôt un type d'éducation informelle beaucoup moins définissable selon les normes et attentes de l'éducation formelle (Unesco, 1976a), semble encore, d'une certaine façon, considéré comme le représentant de courants marginaux, parallèles (Unesco, 1972) par rapport au réseau institutionnel d'éducation populaire.

Il semble que la plus grande opposition entre les courants du premier groupe situés dans la ligne de l'éducation formelle et ceux du deuxième groupe situés dans la ligne de l'éducation informelle soit l'opposition que l'on retrouve entre la formation et l'action.

En effet, les deux premiers courants, insistant sur la dimension éducative formelle selon laquelle il doit y avoir, pour toute formation véritable, acquisition de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes (Laviolette, 1978), se refusent à reconnaître comme étant une formation en soi diverses autres dimensions, telles la recherche des besoins, la sensibilisation de la population à un problème donné, le support à l'action, et surtout l'intervention directe (Laviolette, 1978).

Les trois autres courants, insistant sur la dimension éducative informelle selon laquelle toute action peut être éducative (Illich, 1971; ICEA, 1978a), se refusent à réduire l'éducation populaire aux seules activités éducatives de type formel (SEAPAC, 1976). Pour ces derniers, l'action peut même devenir synonyme d'éducation (SEAPAC, 1976).

Cette opposition importante entraîne une série de débats portant autant sur le rôle de l'éducateur que sur le choix de la clientèle, portant autant sur la définition des contenus de la formation que sur la méthodologie à utiliser.

Pour les courants axés sur la formation de type formel, l'éducateur populaire ne doit être qu'un "technicien" (Cacérès, 1964), qu'un facilitateur (Benoit, 1977) appelé à assurer ou à favoriser un apprentissage; cet éducateur, devant servir de ressource, ne doit pas s'impliquer dans l'action (Benoit, 1977). Pour les courants axés sur l'action, l'éducateur populaire doit, au contraire, être un intervenant (SEAPAC, 1976); il doit aider les citoyens à se rassembler, à discuter en fonction d'une action

(ICEA, 1977b) à mener et doit lui-même s'impliquer dans l'action (SEAPAC, 1976).

Pour les courants axés sur la formation de type formel, la population rejointe en éducation populaire se doit d'être très large (Peuple et Culture, 1977), hétérogène. Pour les courants plutôt axés sur l'action, l'éducation populaire doit au contraire s'adresser à une clientèle spécifique: que ce soit au niveau de populations dites défavorisées sur le plan socio-économique (DGEA, 1978b) ou encore au niveau de la classe sociale des travailleurs (ICEA, 1975).

Pour les courants axés sur la formation de type formel, les contenus de la formation sont surtout liés à des savoirs (Bertrand, 1979) ou à des savoir-être précis. Pour les courants d'éducation informelle axés plutôt sur l'action, la notion même de contenu est considérablement élargie (Tough, 1975): on considère en effet comme contenu de formation tout ce qui d'une façon ou d'une autre est lié à un changement, tant au niveau d'un savoir-faire qu'au niveau d'un savoir ou d'un savoir-être.

Enfin, pour les courants axés sur la formation de type formel, la méthodologie employée semble également correspondre à celle de l'éducation formelle. Pour les courants axés sur l'action, au contraire, il semble y avoir usage d'une méthodologie plus diversifiée. On passera, par exemple, d'une formation donnée dans un centre de ressources didactiques, lieu formel de formation, à une formation donnée dans le milieu même de travail et de vie des gens (Bertrand, 1979).

Cette deuxième opposition située avant tout au niveau éducatif, nous amène à considérer une autre importante opposition située, elle, au niveau socio-éducatif. Il s'agit du débat opposant d'une part la promotion des individus à la promotion des collectivités (CA-OVEP, 1977a).

3. L'opposition "promotion individuelle" vs "promotion collective"

Les deux mêmes regroupements de courants s'affrontent ici: d'une part, le groupe formé des courants d'éducation traditionnelle et d'animation éducative prône la promotion individuelle par opposition à la promotion collective. Ces deux courants mettent surtout en valeur la formation et le développement socio-culturel des individus (DEA, 1977; Laviolette, 1978).

D'autre part, le groupe formé du courant d'animation sociale, du courant politique critique et de celui de déscolarisation prône la promotion collective (SEAPAC, 1976). L'on retrouve, toutefois, d'importantes différences entre les diverses notions de promotion collective véhiculées par ces courants-ci.

Certains, en effet, considérant cette opposition comme n'étant qu'un "faux débat" (Benoit, 1977, p. 102), se refusent à opposer promotion individuelle et promotion collective. Ils voient plutôt une certaine complémentarité (Benoit, 1977) entre ces deux types de développement culturel et social (DGEA, 1978a) de la population rejointe en éducation populaire.

D'autres, par contre, voient dans cette opposition individu -

collectivité un véritable débat de fond (CA-OVEP, 1977a; Ouellette, 1979). Ils rejettent radicalement toute promotion qui ne serait qu'individuelle (Lafleur, 1972), cherchant plutôt à travailler au développement socio-économique et politique des collectivités (Lafleur, 1972).

L'opposition qui surgit au niveau de la promotion collective entre d'une part la promotion socio-culturelle et d'autre part la promotion socio-politique des collectivités, nous amène à considérer une dernière opposition de la problématique de l'éducation populaire actuelle: celle opposant l'éducation dite révolutionnaire à l'éducation dite réformiste (Fernandez, 1975).

4. L'opposition "éducation révolutionnaire" vs "éducation réformiste"

Le courant politique critique s'oppose ici à l'ensemble des autres courants, mais plus particulièrement au courant d'animation sociale. Le débat opposant "révolutionnaire" à "réformiste" serait d'ailleurs très lié à l'évolution de ces deux courants: en effet, si, d'une part, avec l'animation sociale, on voit émerger la notion de participation, avec le courant politique critique on voit d'autre part émerger la notion de pouvoir (Blondin, 1967a). Ces deux notions de base allaient être mises en opposition: c'est cette évolution "des techniques de fonctionnement démocratique à la lutte pour le pouvoir" (Grand'Maison, 1970, p. 74), d'une approche axée sur la participation à une approche axée sur la revendication (Houle, 1972) qui expliquerait la brusque disparition, au début des années 1970, de l'animation sociale au Québec (Côté et Harnois, 1978). C'est cette opposition entre d'une part, une intervention s'inscrivant dans le

cadre d'une action collective, sans référence à un projet politique et d'autre part une intervention s'inscrivant dans le cadre de projets socio-politiques (ICEA, 1975), qui expliquerait l'affrontement actuel entre le militantisme politique de gauche et une certaine animation collective qui semble présentement revenir au champ social (Côté et Harnois, 1978).

Pour le courant politique critique, l'éducation populaire est avant tout un instrument permettant d'atteindre les objectifs de projets politiques (Fernandez, 1975). L'éducateur est essentiellement un militant politique (Lafleur, 1975). Dans ce contexte, on affirme que la tâche première de l'éducation est celle de l'organisation politique des citoyens, en vue d'une prise du pouvoir, en vue d'un changement radical du système (Fernandez, 1975) sociétal existant.

Les auteurs théoriques piliers

La première étape de la recension des écrits a donné une vue d'ensemble de la problématique de notre domaine de recherche, en faisant ressortir la diversité, les oppositions mêmes. Cette vue d'ensemble nous amenait à constater les oppositions, les différences explicites entre les différents courants: à ce sujet, on a même vu, dans certains cas, certains auteurs, estimant que leur propre interprétation de l'éducation populaire était la seule valable, s'opposer ouvertement et même rejeter d'emblée les autres courants. Cette vue d'ensemble nous amenait également à constater des oppositions, des différences implicites entre les courants. On retrouve souvent, entre autres, l'emploi d'un même vocabulaire,

de termes communs - tel, par exemple, le terme "promotion collective" - qui recouvrent pourtant, chez les tenants de différents courants, une réalité très distincte.

Des données aussi contradictoires, hétérogènes, ont fait sentir le besoin de recourir à un cadre d'analyse qui, tout en respectant oppositions et prises de position de la part des auteurs recensés, pourrait intégrer ces éléments divers, et pourrait servir, en quelque sorte, de fil conducteur dans la lecture de courants, d'expériences aussi variés. A notre connaissance, un tel cadre d'analyse dans le domaine de l'éducation populaire est inexistant. Certes, on retrouve certaines grilles théoriques partielles, analysant l'éducation populaire à partir d'un seul point de vue, à partir d'une seule perspective.

Nous sommes donc passée, dans une deuxième étape de la recension des écrits, à l'étude approfondie d'auteurs théoriques qui, eux, à notre avis, proposent des grilles théoriques plus globales, applicables en grande partie au domaine de l'éducation populaire. Nous dénommerons désormais ces auteurs théoriques, dans la présente recherche, nos "auteurs-piliers".

Ces auteurs-piliers sont au nombre de cinq: il s'agit de Alain Touraine dans Production de la société (1973), premier auteur-pilier; de Ginette Lépine dans Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec (1977), deuxième auteur-pilier; de Marcel Lesne dans Travail pédagogique et formation d'adultes (1977), troisième auteur-pilier; de Charles Côté

UNIVERSITE DE MONTREAL

et Yannick Harnois dans L'animation au Québec: sources, apports et limites (1979), quatrièmes auteurs-piliers et de Yves Bertrand dans Les modèles éducationnels (1979), cinquième et dernier auteur-pilier.

L'approche de la majorité de ces auteurs-piliers - celle des quatre premiers - est une approche sociologique. Si nous avons opté pour des auteurs théoriques proposant une telle approche, c'est que nous croyons que l'angle sociologique est l'angle le plus en mesure de nous fournir une grille d'interprétation globale de la réalité que nous voulons étudier. L'approche du cinquième auteur-pilier est éducative: cet angle éducatif complète et rejoint l'angle sociologique.

Bien que ces auteurs n'aient pas élaboré leurs grilles théoriques en fonction de l'éducation populaire et ne les aient pas appliquées à ce domaine spécifique - à l'exception de quelques applications partielles à des types précis d'éducation populaire chez Lesne et Côté-Harnois, il n'en demeure pas moins que plusieurs éléments de ces grilles d'interprétation globales de la réalité sociale et/ou éducative sont applicables, selon nous, au domaine de l'éducation populaire et utilisables dans l'élaboration de notre propre grille d'analyse.

Voici donc, à la suite, avant de passer à la présentation de notre propre grille d'analyse, une présentation des cadres théoriques proposés par ces auteurs-piliers, l'attention étant ici mise sur les éléments qui semblent pertinents et utiles pour l'élaboration de notre cadre théorique.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

A. Alain Touraine dans Production de la société (1973)

Touraine semble être l'auteur qui contribue le plus à fournir une vision globale, cohérente, face à la multiplicité des interprétations de la réalité sociale, face à la diversité des courants de pensée et d'action en cours dans la société. Cet auteur aborde l'étude de la réalité sociale sous l'angle d'une "sociologie générale", c'est-à-dire d'une sociologie qui cherche à tenir compte, à situer correctement, à l'intérieur des différents types de société et à l'intérieur d'une société même, les différentes orientations possibles. En ce sens, l'auteur affirme:

> L'étude de la société est dès le départ placée devant certains choix qui l'orientent, qui déterminent sinon des écoles, du moins des orientations assez diverses pour qu'une sociologie générale doive être redéfinie comme une analyse des relations entre ces diverses orientations (Touraine, 1973, pp. 43-44).

S'arrêtant à l'étude de "ces diverses orientations", Touraine en vient à en proposer quatre qui, selon lui, représenteraient les quatre orientations sociologiques fondamentales. Ces quatre orientations, ces quatre "sociologies", seraient fondées, en définitive, sur les quatre principaux types de relations sociales (1973 - p. 47) que l'on peut retrouver dans la société.

Un premier type de relations sociales, une première orientation sociologique fondamentale est basée sur les Fonctions (p. 44). Cette "sociologie des fonctions" mettra l'accent sur les fonctions qui doivent être exercées dans une société afin "d'assurer sa stabilité et sa

UNIVERSITE DE MONTREAL

continuité" (p. 44). Il y aurait, dans ce type de relations, une reproduction de la société (p. 44).

Un deuxième type de relations sociales, une deuxième orientation sociologique est basée sur les Décisions (p. 45). Cette "sociologie des décisions" mettra l'accent sur les décisions que la société doit prendre afin de s'adapter aux problèmes, aux situations qu'un environnement social en changement occasionne. Il y aurait, dans ce type de relations, une adaptation de la société (p. 45).

Un troisième type de relations sociales, une troisième orientation sociologique est basée sur les Contrôles (p. 45). Cette "sociologie des contrôles" mettra l'accent sur la domination qui est exercée dans la société par l'ordre dominant. Il y aurait avant tout, dans ce type de relations, une opposition à la reproduction de cet ordre dominant dans la société.

Un quatrième type de relations sociales, une quatrième orientation sociologique fondamentale est basée sur les Actions (p. 45). Cette "sociologie de l'action" mettra l'accent sur les oppositions et les conflits que l'on retrouve dans la société (p. 45) et qui sont liés à "la capacité (de cette société) de se transformer elle-même par son travail" (p. 47). Il y aurait, dans ce type de relations, une production de la société.

Nous n'approfondirons pas, dans la présente recherche, l'élaboration théorique qui a mené l'auteur à la construction de cette grille. Nous n'aborderons donc pas les oppositions Ordre-Mouvement et

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Relations externes - relations internes (pp. 44-45). Il faut de plus spécifier ici que Touraine, après la présentation, en introduction, de ces quatre orientations sociologiques possibles à l'intérieur d'une sociologie générale, prend nettement position en faveur de la quatrième orientation, soit la sociologie de l'action, en faisant le thème principal de son oeuvre et l'opposant aux trois autres orientations, soit la sociologie fonctionnaliste, la sociologie des décisions et celle des contrôles.

La grille présentant les quatre orientations sociologiques proposée par Touraine sera le fondement même de notre propre grille d'analyse. Nous situerons les modèles ou catégories proposés par les quatre autres auteurs-piliers en fonction de ces quatres orientations de base.

Tableau 1

Les quatre orientations sociologiques fondamentales proposées par Touraine (1973, p. 45)

	Ordre	Mouvement
Relation d'une société à son environnement	Fonctions	Décisions
Rapport sociaux internes	Contrôles	Actions

B. Ginette Lépine dans Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec (1977)

Lépine est un auteur qui a appliqué une grille sociologique au domaine spécifique de l'éducation. Cet auteur a travaillé, en effet, à ajuster les quatre orientations sociologiques qui composent la grille macro-sociologique de Touraine à quatre modèles pédagogiques, composant

UNIVERSITE DE MONTREAL

ainsi une nouvelle grille micro-sociologique d'analyse applicable "au domaine particulier de la pédagogie (Lépine, 1977, p. 371).

Cet auteur reprend les quatre orientations sociologiques fondamentales de Touraine qu'elle dénomme ici "centrations idéologiques" (p. 8): ces orientations sociologiques, décrivant quatre types de relations sociales possibles, sont situées dans le domaine de l'idéologie puisque l'idéologie est avant tout considérée ici comme étant une "définition des relations sociales" (p. 4) que chacun des acteurs sociaux formule à partir de son propre point de vue (p. 4). Lépine, pour construire sa grille d'analyse, partira d'ailleurs de l'hypothèse fondamentale voulant que tout modèle pédagogique dépende d'un choix idéologique (p. 5):

> Pour identifier les modèles pédagogiques, nous devons identifier les idéologies dont ils dépendent (p. 8).

Son objet d'étude sera donc l'identification des "modèles pédagogiques qui se manifestent au Québec, à partir de l'opposition des idéologies" (p. 7).

Un premier modèle pédagogique de type normatif (appelé traditionnel) (p. 22) correspondra, selon Lépine, à la centration idéologique des Fonctions de Touraine. La société sera ici perçue d'abord à partir de sa capacité de reproduction de ses orientations et de ses normes.

Un deuxième modèle pédagogique de type humaniste institutionnel (appelé réformiste) (p. 23) correspondra à la centration idéologique des Décisions. La société sera ici perçue d'abord comme étant une entité se transformant à partir de prises de décisions (p. 24), à partir de sa

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

capacité d'adaptation.

Un troisième modèle pédagogique de type de conscientisation populaire (appelé révolutionnaire, prolétarien, de masse) (p. 25) correspondra à la centration idéologique des Contrôles. La société sera ici perçue d'abord "dans sa capacité de reproduction de ses orientations" (p.25), orientations qui sont ici sous le contrôle d'une minorité dominante (p. 25).

Un quatrième modèle pédagogique de type communautaire (également appelé anarchiste, libertaire) (p. 26) correspondra à la centration idéologique des Actions. La société sera ici perçue d'abord dans sa "capacité de mouvement, de transformation d'elle-même, dans sa capacité de production d'elle-même" (p. 26).

Le tableau suivant (tableau 2) situe les quatre modèles pédagogiques proposés par Lépine par rapport aux quatre centrations idéologiques, aux quatre orientations sociologiques fondamentales de Touraine.

Tableau 2

Les quatre modèles pédagogiques proposés par Lépine (1977, p. 28)

	Reproduction (Ordre)	Création (Mouvement)
Relations d'une société à son environnement (Relations externes)	Pédagogie normative	Pédagogie humaniste institutionnelle
Rapports sociaux internes (Relations internes)	Pédagogie de conscientisation populaire	Pédagogie communautaire

UNIVERSITE DE MONTREAL

Après la présentation générale de chacun des modèles pédagogiques qu'elle a élaborés, Lépine passe à une étude approfondie, étudiant, pour chacun, d'abord la lecture sociale qu'on y fait de la réalité de la société; l'approche conceptuelle pédagogique qui en découle; les auteurs qui ont conceptualisé chacun de ces modèles; des applications québécoises illustrant chaque modèle. De plus, l'auteur retiendra les oppositions les plus significatives entre les quatre modèles, soit au niveau de la conception de l'institution scolaire, au niveau des objectifs, au niveau des moyens pédagogiques et au niveau du rôle de l'éducateur dans chacun de ces modèles. Finalement, l'auteur présentera les limites de chaque modèle quant à la lecture sociale, à l'analyse scolaire que fait chaque modèle et quant aux applications québécoises de chacun de ces modèles.

Nous avons repéré dans le cadre théorique proposé par cet auteur des éléments qui nous semblaient appropriés, ceux que nous avons jugés les plus utiles pour l'étude du phénomène de l'éducation populaire: l'hypothèse fondamentale même, à partir de laquelle Lépine construit sa grille d'interprétation de l'éducation nous semble des plus pertinentes, resituant toute la question de l'éducation dans une perspective plus globale, dans une perspective sociologique. Egalement, les quatre modèles pédagogiques construits à partir d'une grille sociologique nous semblent pertinents. Nous retenons surtout, pour l'élaboration de nos propres modèles, la lecture sociale que fait l'auteur dans chacun de ses modèles; plusieurs éléments de l'approche conceptuelle pédagogique qui découle, toujours selon Lépine, de la lecture sociale que fait chaque modèle; les

UNIVERSITE DE MONTREAL

oppositions les plus significatives entre les quatre modèles et plusieurs éléments concernant les limites propres à chaque modèle.

L'objet spécifique de recherche de Lépine étant l'éducation scolaire de l'enfance et, plus spécifiquement, la problématique de l'inadaptation scolaire (pp. 151-362) au Québec, nous avons évidemment dû réadapter les éléments retenus. Nous avons également mis de côté un grand nombre d'éléments d'ordre théorique et pratique portant sur l'objet d'étude de l'auteur, surtout pour ce qui a trait aux auteurs ayant conceptualisé chacun des modèles pédagogiques qu'elle propose et pour ce qui a trait aux applications québécoises illustrant chaque modèle.

Le tableau suivant (tableau 3) présente les éléments fondamentaux, les "oppositions, conflits, réponses et tensions apparaissant entre les quatre modèles pédagogiques" (p. 98), éléments qui nous semblent des plus pertinents pour l'élaboration subséquente de notre grille d'analyse.

C. Marcel Lesne dans Travail pédagogique et formation d'adultes (1977)

Lesne est un auteur qui propose également une approche sociologique (Lesne, 1977, p. 19) pour aborder le domaine de l'éducation, et plus spécifiquement, le domaine de l'éducation des adultes. Tout comme l'ont fait Touraine et Lépine, Lesne situe "au coeur de la dialectique permanence-changement qui traduit les contradictions et les conflits que connaît toute société, toute formation sociale" (p. 19). Mais ce dernier aborde cette "dynamique sociale" (p. 26) sous un angle différent. Il base en effet son analyse sur le processus de socialisation que toute société

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 3

Les principales oppositions entre les quatre modèles pédagogiques proposés par Lépine (1977, pp. 98-99)

Pédagogie normative (traditionnelle, bureaucratique)	Pédagogie humaniste institutionnelle (réformiste, nouvelle)
- d'inspiration pédagogique	- d'inspiration psychologique
- centrée sur le contenu	- centrée sur les individus et le groupe
- institution scolaire: à conserver	- institution scolaire: à transformer par étapes
- objectifs de l'éducation: préparer à assumer des fonctions dans la société en vue d'assumer son maintien	- objectifs de l'éducation: former des individus capables de prendre des décisions et de collaborer en vue d'améliorer le processus démocratique
- moyens pédagogiques: programmes gradués, matières différenciées, évaluation de l'apprentissage des contenus	- moyens pédagogiques: découverte à partir des intérêts, travail de groupe
- enseignant: pédagogue transmetteur de connaissances	- enseignant: animateur formé aux approches psycho-sociologiques
- concepts-clefs: normes, adaptation, apprentissage	- concepts-clefs: non-directivité, actualisation, auto-gestion
Pédagogie conscientisation populaire (révolutionnaire, prolétarienne, de masse, progressiste)	**Pédagogie communautaire (libertaire, anarchiste, libre)**
- d'inspiration politique	- d'inspiration sociologique
- centrée sur les classes sociales	- centrée sur le communautaire
- institution scolaire: à dénoncer	- institution scolaire: à désinstitutionnaliser
- objectifs de l'éducation: amener les individus à se conscientiser dans le but qu'ils s'opposent aux contrôles et instaurent un état socialiste	- objectifs de l'éducation: former des individus engagés dans l'action et la production de la société en vue de l'instauration d'un socialisme de participation
- moyens pédagogiques: guidance dans le processus de démystification	- moyens pédagogiques: cheminement éducatif personnel, découvertes et tensions dans le présent
- enseignant: militant conscientisé	- enseignant: adulte de la communauté
- concepts-clefs: conscientisation opposition à la reproduction	- concepts-clefs: désinstitutionnalisation, convivialité

met en oeuvre pour se reproduire, s'adapter ou se produire elle-même (pp. 28-29).

Lesne, pour la construction de son cadre d'analyse, partira donc de l'hypothèse fondamentale que l'éducation des adultes relève de ce processus de socialisation (pp. 28-29). Partant de cette hypothèse, il dégage trois lignes de force du processus de formation dans lequel l'adulte, objet de socialisation au niveau sociologique, sera objet de formation, en vue d'une reproduction du système sociétal, cet "objet de formation" étant ici entendu dans le sens où une certaine pression sociale, une certaine contrainte amènent l'apprenant-objet à intérioriser tant les normes, les valeurs de la société que les connaissances transmises. L'adulte, sujet de socialisation, sera également sujet de formation, en vue d'une adaptation sociale, ce "sujet de formation" étant ici entendu dans le sens où l'apprenant-sujet assure lui-même, de façon active et délibérée, sa propre formation, sans que nulle pression explicite ne soit exercée sur lui. L'adulte, agent de socialisation, sera également agent de formation, en vue d'une production sociale (pp. 28-31), cet "agent de formation" étant ici entendu dans le sens où l'apprenant-agent intervient dans son propre processus de formation à partir de son insertion réelle dans la société.

Ce sont ces trois lignes de force, ces trois rôles que tout adulte est appelé à jouer au niveau éducatif qui composeront les trois "modes de travail pédagogique" proposés par Lesne comme instruments d'analyse, comme grille théorique.

Un premier mode de travail pédagogique est de type transmissif, à orientation normative (p. 37), type où l'on mise sur une transmission, sur une inculcation de savoirs pré-établis, fondés sur les normes et valeurs de la société existante. L'adulte sera ici objet de formation (p. 31).

Un deuxième mode de travail pédagogique est de type incitatif, à orientation personnelle (p. 37), type où l'on invite, d'une façon non-directive, l'adulte-apprenant, l'individu, à acquérir lui-même les différents savoirs qu'il désire acquérir. L'adulte sera ici sujet de formation (p. 31).

Un troisième mode de travail pédagogique est de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'adulte (p. 37), type où l'adulte, perçu en tant que membre inséré dans les structures sociales, est appelé à intervenir directement à la fois dans sa propre formation et dans la société. L'adulte sera ici agent de formation (p. 31).

Pour chacun de ces trois modes de travail pédagogique, l'auteur a fait ressortir les caractéristiques générales qui identifient, distinguent chaque mode, le rapport au savoir et le rapport au pouvoir qui y sont véhiculés; certaines orientations pédagogiques actuelles illustrant chaque mode et, finalement, les moyens pédagogiques utilisés dans chacun de ces modes.

Nous avons repéré, dans le travail de cet auteur, des éléments théoriques et des illustrations d'applications qui nous semblent pertinents pour la compréhension de notre objet spécifique d'étude et donc pour l'élaboration de notre propre grille d'analyse: mentionnons d'abord, à ce

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

propos, l'approche de Lesne qui cherche à offrir un "outil théorique" permettant d'aller beaucoup plus loin dans l'analyse, dans la compréhension du phénomène de l'éducation des adultes que ne le font habituellement la majorité des études. C'est cette approche qui a conduit l'auteur à dépasser les études ne s'arrêtant qu'aux attributs, qu'aux apparences, qu'à des analyses empiriques (pp. 11-18) pour proposer plutôt une approche plus globale, unifiée, cohérente (pp. 18-20), une "logique des relations" (p. 18) qui permette de resituer tant les théories que les pratiques d'éducation des adultes, d'éducation populaire à l'intérieur d'une "démarche pédagogique complète" (p. 169). Partageant cette même préoccupation, nous élaborerons notre propre outil théorique dans le même sens, tenant compte de l'approche sociologique proposée par Lesne, tenant compte également de l'accent qu'il met sur un cadre d'analyse qui permette de resituer chaque élément, chaque moyen éducatif par rapport à l'ensemble des autres moyens, par rapport aux objectifs éducatifs et par rapport, en dernière analyse, aux choix idéologiques qui les déterminent:

> La mise en oeuvre de moyens pédagogiques (méthodes ou techniques) suppose des choix implicites ou explicites d'ordre idéologique ou théorique (pp. 17-18).

Les trois modes de travail pédagogique comme tels seront également des plus utiles dans l'élaboration de notre grille. Nous retiendrons donc plusieurs éléments présentés par Lesne dans les caractéristiques générales de chaque mode de travail pédagogique, dans les orientations pédagogiques, dans le rapport au savoir et le rapport au pouvoir ainsi que dans les moyens pédagogiques propres à chacun de ces modes

de travail pédagogique. Nous ne reti
l'auteur qui part du processus de soc

Notons ici que ces trois
qu'ayant été construits à partir d'un
coïncident, selon nous, avec de nombre
pédagogiques de Lépine, deuxième auteu
orientations sociologiques de Touraine
base propres à chaque modèle, le mode
transmissif, à orientation normative (
modèle pédagogique de type normatif de
tation sociologique basée sur les fonc
travail pédagogique de type incitatif,
de Lesne correspond au deuxième modèle
institutionnel de Lépine et donc à la o
basée sur les décisions de Touraine. L
type appropriatif, centré sur l'inserti
Lesne correspond à la fois au troisième
conscientisation populaire et au quatri
communautaire de Lépine et correspond d
orientation sociologique basée sur les
tation sociologique basée sur les actio

Le tableau inséré à la sui
téristiques de chacun des trois modes de
Lesne.

endrons pas l'hypothèse de base de
ialisation comme tel.

modes de travail pédagogique, bien
angle sociologique différent,
ux éléments des quatre modèles
r-pilier et donc avec les quatre
: pour ce qui est des éléments de
de travail pédagogique de type
MTP 1) de Lesne correspond au premier
Lépine et donc à la première orien-
tions de Touraine. Le mode de
à orientation personnelle (MTP 2)
pédagogique de type humaniste
deuxième orientation sociologique
e mode de travail pédagogique de
on sociale de l'adulte (MTP 3) de
modèle pédagogique de type de
ème modèle pédagogique de type
onc également à la troisième
contrôles et à la quatrième orien-
ns de Touraine (cf. tableau 7).

te présente les principales carac-
travail pédagogique (MTP) de

Tableau 4

Les caractéristiques principales des modes d'action pédagogique
telles que présentées par Lesne (1977, pp. 178-179)

Principales caractéristiques	Modes de travail pédagogique (MTP)		
	Mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP 1)	Mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2)	Mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP 3)
Point d'ancrage du travail pédagogique	1. Les exigences de la vie économique et sociale dans son ensemble	1. Chez les personnes en formation, le champ: - des dispositions, motifs, intentions, aspirations; - des forces internes créatrices et dynamiques.	1. Les conditions des situations réelles de la vie quotidienne
	2. Les exigences particulières des conditions de vie des individus et des groupes sociaux	2. Le vécu des phénomènes sociaux qui joue sur leur expression et leur libération.	2. Le jeu des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social.
	3. Dimensions individuelles des comportements en référence à des normes plus générales de comportement.	3. Dimensions interpersonnelles ou dimensions individuelles des relations sociales réelle.	3. Dimensions sociales réelles des relations entre les personnes.
Logique du travail pédagogique	1. Déterminé, l'individu (objet d'influences sociales) est objet de formation.	1. Se déterminant, l'individu (sujet de sa propre vie sociale) est sujet de sa formation.	1. Déterminé, se déterminant, l'individu (agent d'influences sociales) est agent de sa formation en même temps qu'il agit socialement.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 4
(suite)

Les caractéristiques principales des modes d'action pédagogique
telles que présentées par Lesne (1977, pp. 178-179)

Principales caractéristiques	Modes de travail pédagogique (MTP)		
	Mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP 1)	Mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2)	Mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP 3)
	2. Donner une forme par une action didactique centrée sur l'individu.	2. Induire le développement personnel par des actions de prise de conscience dans le cadre de petits groupes.	2. Aider à l'appropriation cognitive du réel par une action pédagogique reliée étroitement aux activités réelles des personnes en formation.
Rapport au savoir	1. Existence d'un savoir objectif et cumulatif	1. Existence de différentes formes de savoir et de non-savoir	1. Existence d'un double statut scientifique et social du savoir.
	2. Nécessité d'un détour théorique préalable sous la conduite d'un initiateur et d'un guide en vue de mener à des degrés différenciés d'autonomie dans la maîtrise du savoir.	2. Nécessité d'une action préalable sur les attitudes et les motivations en vue de dégager ou de renforcer l'autonomie fondamentale de la personne.	2. Nécessité d'un cadre et d'outils théoriques en vue de faciliter l'appropriation personnelle du réel dans ses déterminations et ses relations.
	3. Pédagogie du modèle de savoir et de l'écart par rapport au modèle.	3. Pédagogie du libre accès motivé aux différentes sources du savoir.	3. Pédagogie de la relation dialectique entre théorie et pratique
Rapport au pouvoir	1. Acceptation du pouvoir pédagogique et exercice direct de ce pouvoir.	1. Refus de l'exercice explicite du pouvoir pédagogique et exercice de formes non-directes de ce pouvoir.	1. Reconnaissance du pouvoir pédagogique et traitement de ce pouvoir en relation avec les formes sociales du pouvoir.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 4
(suite)

Les caractéristiques principales des modes d'action pédagogique
telles que présentées par Lesne (1977, pp. 178-179)

Principales caractéristiques	Mode de travail pédagogique (MTP)		
	Mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP 1)	Mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2)	Mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale MTP 3)
	2. Délégations mineures de pouvoi aux personnes en formation.	2 Mise en place de certaines modalités de cogestion ou d'autogestion des groupes.	2. Exercice démocratique du pouvoir dans un travail en commun des formateurs avec les personnes en formation.
	3. Contrôle quantitatif et étalonné des connaissances: la sanction vient de l'enseignant.	3. Contrôle qualitatif et auto-évaluation: la sanction vient du groupe	3. Evaluation en commun des effets réels dans le cadre des activités quotidiennes: la sanction vient de l'oeuvre.
Agents principaux du dispositif pédagogique	Didactes, instructeurs, enseignants, conférenciers, spécialistes et détenteurs d'un savoir théorique ou professionnel, imprimant des modèles de pensée et des structures préalables à l'action.	Animateurs sachant créer les conditions permettant l'expression de "besoins" et la libération des forces latentes qui fournissent la motivation et l'énergie nécessaires à l'acquisition ultérieure et autodidactique des savoirs et des compétences.	Equipe de formateurs assurant la relation dialectique entre la compétence théorique et la perfomance effective, et facilitant la relation entre la formation et l'action sur les circonstances de la vie quotidienne.
Effets sociaux	1. Fonction assignatrice et curative: préparer à des rôles donnés ou combler le décalage entre les comportements	1. Fonction équilibratrice et adaptatrice: préparer les individus à s'adapter de façon active aux exigences	1. Fonction productrice et transformatrice: développer chez les individus, à partir de leur position sociale, la capacité

Tableau 4
(Suite)

Les caractéristiques principales des modes d'action pédagogique telles que présentées par Lesne (1977, pp. 178-179)

Principales caractéristiques	Mode de travail pédagogique (MTP)		
	Mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP 1)	Mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2)	Mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP 3)
	des individus et les exigences générales et particulières de la société.	nouvelles nées d'événements internes ou externes à la société et aux ajustements consécutifs des statuts et des rôles sociaux.	de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes.
	2. Formation de produits sociaux par l'imposition d'une qualification professionnelle et sociale.	2. Formation d'acteurs sociaux susceptibles de se resituer dans le cadre de situations sociales qui évoluent sous l'action de changements considérés comme des variables indépendantes.	2. Formation d'agents sociaux susceptibles d'intervenir sur les orientations d'une société par une action opérée à partir des positions sociales occupées et reliant les activités quotidiennes aux enjeux sociaux globaux.
	3. Reproduction du système des rapports économiques et sociaux existants (reproduction sociale).	3. Adaptation aux exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux existants (adaptation sociale).	3. Production de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux (production sociale).

D. Charles Côté et Yannick Harnois dans L'Animation au Québec: sources, apports et limites (1978)

Côté et Harnois sont des auteurs qui proposent une approche sociologique pour aborder le domaine de l'animation. Ce domaine, selon ces auteurs, est celui qui a le plus marqué l'éducation au Québec (p. 372). L'animation semble avoir marqué le domaine de l'éducation populaire extra-institutionnelle, puisqu'on la retrouve dans de nombreux champs d'action, autant dans les domaines socio-politique, économique, syndical que dans les domaines culturel et religieux (pp. 218-240).

Côté et Harnois (1978) partent de l'hypothèse fondamentale que:

> L'animation n'est pas seulement une pratique sociale particulière au sein du procès social mais qu'elle représente également - et c'est ce qui justifie finalement son intérêt sociologique - une problématique générale touchant aux rapports sociaux dans leur ensemble (Côté et Harnois, 1978, p. 2).

Cette hypothèse les amène à considérer l'animation comme étant, entre autres, une idéologie, puisqu'elle "implique une certaine conception ou définition (...) des rapports sociaux et de la société ainsi que de ses procès de changement" (Côté et Harnois, 1978, p. 2). Cette problématique générale rejoint donc ici les "centrations idéologiques" de Lépine (1977), notre deuxième auteur-pilier ainsi que les "orientations sociologiques" de Touraine (1973), notre premier auteur-pilier, nous situant à nouveau dans le domaine de l'idéologie, "définition des relations sociales (Lépine, 1977, p. 4).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

De plus, Côté et Harnois (1978) situent cette pratique sociale de l'animation à l'intérieur du "procès de fonctionnement, de reproduction et de transformation de la structure sociétale" (Côté et Harnois, 1978, p. 6), nous resituant, tout comme l'ont fait nos trois premiers auteurs-piliers, "au coeur de la dialectique permanence-changement (Lesne, 1977, p. 19), production-reproduction de toute société.

Ces quatrièmes auteurs-piliers proposent donc, pour l'étude de l'animation et de son développement au Québec, objet de leur recherche, une grille d'analyse situant, dans un système de tensions dialectique, les pratiques de l'animation par rapport à trois pôles, à trois problématiques de base en interaction dans la société québécoise: un pôle gestionnaire, un pôle politique et un pôle existentiel.

Le pôle gestionnaire comprend deux versions, deux problématiques: une version "traditionnaliste", liée à une problématique administrative-bureaucratique et une version "moderniste", liée à une problématique organisationnelle-technocratique. On retrouve l'influence de ce pôle gestionnaire dans les pratiques de type bureaucratique, fonctionnel, technocratique (Côté et Harnois, 1978, p. 370).

Le pôle politique est lié à une problématique identifiant le "principe de la société avec l'Etat" (Côté et Harnois, 1978, p. 13) et affirmant "le caractère historique de l'Etat" (Côté et Harnois, 1978, p. 13), à savoir que "la structure d'Etat résulte directement des luttes socio-politiques" (p. 13) et demeure "toujours dépendante d'un rapport de forces"

UNIVERSITE DE MONTREAL

(p. 13). On retrouve surtout, au Québec, l'influence de ce pôle politique dans le courant contestataire de type marxiste-léniniste (Côté et Harnois, 1978, p. 370).

Le pôle existentiel est lié, lui, à une problématique contestant le développement, l'organisation même de nos sociétés industrielles modernes. On retrouve surtout l'influence de ce pôle existentiel dans le mouvement de contestation de type néo-humaniste, contre-culturel (Côté et Harnois, 1978, p. 370) et dans des formes d'organisation, de vie valorisant avant tout "les rapports sociaux de participation et de fusion communautaire" (Côté et Harnois, 1978, p. 21).

Le schéma suivant présente la grille d'analyse proposée par ces quatrièmes auteurs-piliers (Côté et Harnois, 1978, p. 27).

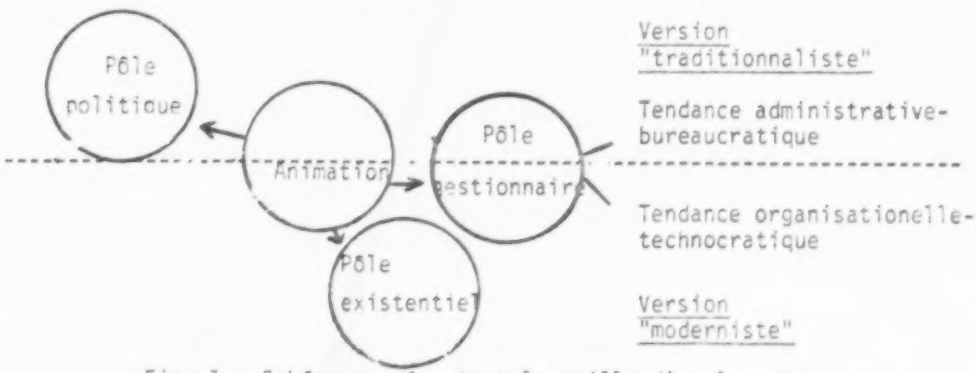


Fig. 1 - Schéma représentant la grille d'analyse de Côté et Harnois (1978, p. 27)

Après la présentation générale de leur grille d'analyse situant la problématique de l'animation par rapport aux trois problématiques sociétales, Côté et Harnois (1978) passent à l'étude spécifique de

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

l'animation comme telle, en en retraçant les sources doctrinales - Action catholique, psychologie sociale, organisation communautaire, militantisme politique - et en situant le développement de l'animation dans le contexte historique québécois. Ces auteurs appliquent, par la suite, leur grille d'analyse à une série d'expériences concrètes d'animation réalisées au Québec, dans divers champs d'application.

Nous avons repéré, dans le travail de ces auteurs, des éléments théoriques et des applications qui nous semblent des plus pertinentes pour l'élaboration de notre propre grille d'analyse: nous retenons d'abord l'approche sociologique globale de ces auteurs qui sous-tend l'élaboration de leur grille d'analyse. Nous retiendrons, de cette grille d'analyse, un grand nombre d'éléments composant chacune des trois problématiques sociétales et composant la problématique de l'animation comme telle. Nous retiendrons également plusieurs éléments repérés dans la présentation des sources doctrinales de l'animation - celle de la psycho-sociologie, de l'organisation communautaire et du militantisme politique.

Nous ne nous arrêterons pas, pour les fins de cette recherche, à l'historique comme tel, excepté pour ce qui est de la prospective que présentent les auteurs à savoir que, dans la conjoncture actuelle, l'animation, qui est propre tant au domaine social qu'au domaine éducatif, après s'être éloignée du champ social, semble maintenant y revenir. Nous ne situerons pas non plus l'animation comme étant une problématique autonome, indépendante des trois problématiques sociétales comme le font ces auteurs, car, selon nous, l'animation ne correspond qu'à la

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

problématique gestionnaire comme telle, dans sa version "moderniste", manifestation de la tendance organisationnelle-technocratique.

Notons ici que les trois problématiques sociétales, les trois pôles, coïncident, selon nous, avec les orientations ou modèles proposés par nos trois premiers auteurs-piliers: le pôle gestionnaire, dans sa tendance administrative-bureaucratique correspond au premier mode de travail pédagogique de Lesne, au premier modèle pédagogique de Lépine et donc, également, à la première orientation sociologique de Touraine. Le pôle gestionnaire, dans sa tendance organisationnelle-technocratique correspond au deuxième mode de travail pédagogique de Lesne, au deuxième modèle pédagogique de Lépine et donc, également, à la deuxième orientation sociologique de Touraine. Le pôle politique correspond au troisième mode de travail pédagogique de Lesne, au troisième modèle pédagogique de Lépine et donc, également, à la troisième orientation sociologique de Touraine. Le pôle existentiel correspond également au troisième mode de travail pédagogique de Lesne, au quatrième modèle pédagogique de Lépine et donc à la quatrième orientation sociologique de Touraine (cf. tableau 7).

E. Yves Bertrand dans Les modèles éducationnels (1979)

Bertrand est un auteur qui, pour aborder le domaine général de l'éducation au Québec, propose une approche fondée sur la dimension éducative comme telle. Cet auteur, cherchant à présenter une vision globale de l'éducation (p. 3), a construit sa "grille d'observation" (p. 2) à partir de l'ensemble des éléments, des tendances, des différents courants éducatifs retrouvés dans le domaine général de l'éducation.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Bertrand, pour l'élaboration de sa grille, dégage trois niveaux d'analyse:

Le premier niveau est le niveau pédagogique. Celui-ci comprend les modèles pédagogiques particuliers, "explicités par les différents auteurs et utilisés (...) dans la pratique quotidienne (p. 2).

Le deuxième niveau est le niveau éducationnel. Celui-ci est composé d'un "ensemble de modèles pédagogiques" (p. 2). L'auteur dégage, à ce niveau, trois modèles éducationnels: le modèle systématique, le modèle humaniste et le modèle sociocentrique.

Le troisième niveau est le niveau paradigmatique. Celui-ci est composé d'un ensemble de modèles éducationnels. L'auteur dégage à ce niveau deux modèles paradigmatiques: le modèle organisationnel (ou institutionnel) et le modèle globaliste (cf. tableau 5).

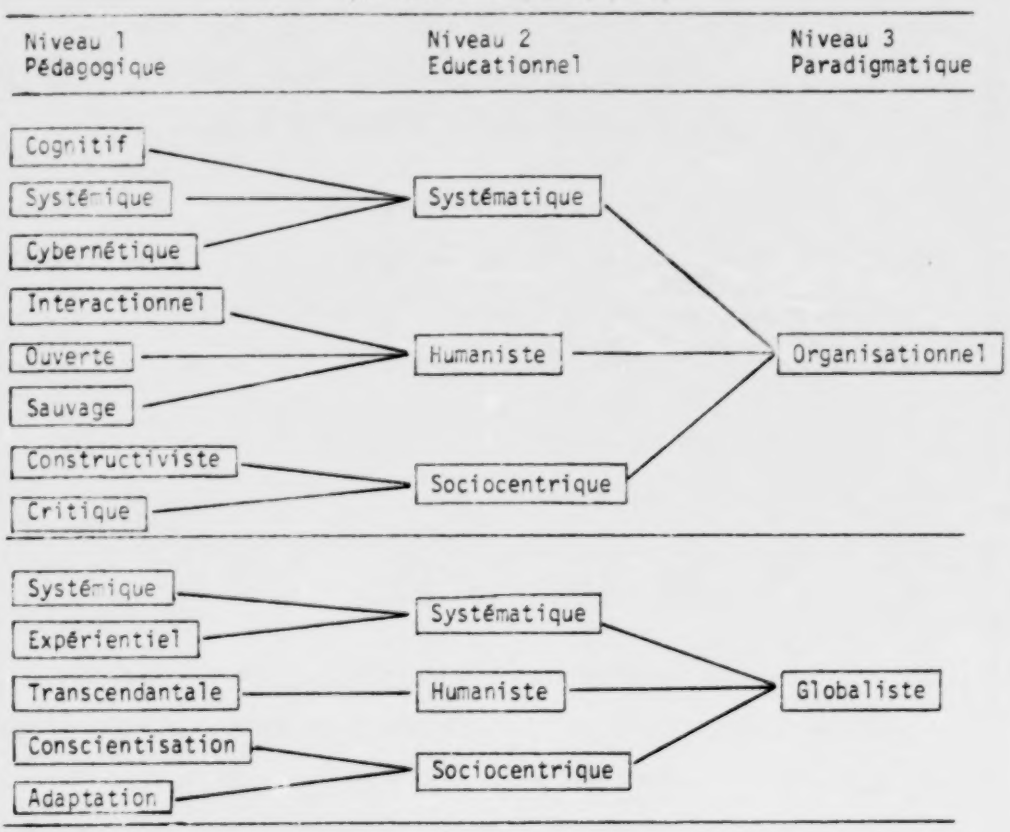
Pour élaborer ses trois modèles éducationnels (deuxième niveau), Bertrand est parti du "triangle d'or" (p. 2) qui se dégage, selon lui, de l'ensemble des modèles pédagogiques particuliers (premier niveau): ce triangle, composé de trois centrations, correspond à ses trois modèles: le modèle systématique correspond aux pédagogies centrées sur l'école (institution); le modèle humaniste correspond aux pédagogies centrées sur l'individu; le modèle sociocentrique correspond aux pédagogies centrées sur la société. (cf. tableau 6).

Suite à la présentation générale de chaque niveau et de chaque catégorie de modèles qu'il présente, Bertrand passe à une étude approfondie

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 5

Les niveaux d'analyse et modèles proposés
par Bertrand (1979, p. 3)

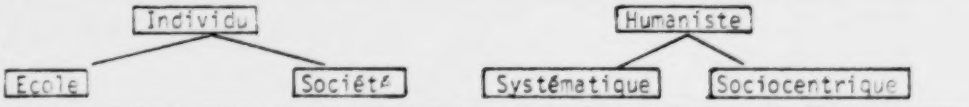


de chacun de ces modèles. Il présentera ici, pour chaque modèle éducationnel, une synthèse des tendances fondamentales retrouvées dans le domaine de l'éducation et, pour chacune de ces tendances, les éléments éducatifs les plus importants par rapport, par exemple, au processus éducatif, à l'éducateur, à la clientèle, aux finalités. L'auteur passe ensuite à une réflexion sur le "modèle global de l'éducation" (p. 57) que représente l'éducation permanente, s'arrêtant surtout aux différents courants, aux

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 6

Les fondements des trois modèles éducationnels
de Bertrand (1979, p. 2)



contradictions qui s'y trouvent. Bertrand (1979) passe finalement à une application de ses trois modèles éducationnels, en procédant à une "analyse des modèles élaborés dans les théories sur la communication" (p. 62).

Nous avons repéré, dans le travail de cet auteur, des éléments théoriques et des applications qui nous semblent des plus pertinents pour l'élaboration de notre propre grille d'analyse. Notons que, selon nous, la plupart des éléments étudiés ici dans le domaine général de l'éducation sont applicables au domaine de l'éducation populaire extra-institutionnelle, objet de notre recherche. Beaucoup de ces éléments d'ailleurs complètent ou explicitent des éléments d'ordre éducatif présentés surtout par Lesne (1977), notre troisième auteur-pilier, et Lépine (1977), notre deuxième auteur-pilier.

Nous retenons donc d'abord l'approche éducative globale qui sous-tend la grille d'observation proposée par Bertrand. Nous retenons, de cette grille d'observation, un grand nombre d'éléments composant surtout les trois modèles éducationnels, soit le modèle systématique, le modèle humaniste et le modèle sociocentrique.

UNIVERSITE DE MONTREAL

Nous retenons également certains éléments de la réflexion de ce cinquième auteur-pilier au sujet de l'éducation permanente au Québec, réflexion qui amène cet auteur à constater l'existence de différents courants soutenant des idéologies antagonistes et à affirmer que:

> Dans la mesure où il n'y aura pas de choix idéologique, l'éducation permanente sera une pratique utopique et une utopie pratique (Bertrand, 1979, p. 60).

Ces "choix idéologiques", bien qu'axés ici sur l'individu, l'école-institution ou la société, rejoignent, sous un angle différent, les "centrations idéologiques" de Lépine (1977), notre deuxième auteur-pilier et donc également les "orientations sociologiques" de Touraine (1973), notre premier auteur-pilier.

Puisque notre recherche porte sur l'éducation populaire extra-institutionnelle, nous ne retiendrons pas la distinction que fait Bertrand entre un modèle paradigmatique institutionnel, organisationnel et un modèle paradigmatique globaliste: selon Bertrand, le modèle organisationnel percevrait l'école-institution comme étant essentielle et servant de lien entre l'individu et la société, tandis que le modèle globaliste, lui, tiendrait compte de plusieurs éléments et expériences situés à l'extérieur du réseau institutionnel. Nous retiendrons, par ailleurs, plusieurs éléments de l'ensemble des modèles éducationnels situés au deuxième et au troisième niveau d'analyse proposés par Bertrand, sans tenir compte de la distinction entre les modèles paradigmatiques comme tels.

UNIVERSITE DE MONTREAL

Nous situerons également certaines catégories ou certains auteurs dans des modèles distincts des modèles où Bertrand les avait situés. Tel est le cas, par exemple, de l'auteur Illich que Bertrand situe à l'intérieur de son modèle éducationnel systématique, centré sur l'individu et que nous situerons plutôt à l'intérieur du modèle sociocentrique.

Les trois modèles éducationnels coïncident, selon nous, avec les orientations ou modèles proposés par nos quatre premiers auteurs-piliers: le modèle éducationnel systématique centré sur l'école correspond au pôle gestionnaire dans sa tendance administrative-bureaucratique de Côté et Harnois (1979), au premier mode de travail pédagogique de Lesne (1977), au premier modèle pédagogique de Lépine (1977) ainsi qu'à la première orientation sociologique de Touraine (1973). Le modèle éducationnel humaniste centré sur l'individu correspond surtout au pôle gestionnaire dans sa tendance organisationnelle-technocratique de Côté et Harnois (1978), au deuxième mode de travail pédagogique de Lesne (1977), au deuxième modèle pédagogique de Lépine (1977), ainsi qu'à la deuxième orientation de Touraine (1973). Le modèle éducationnel sociocentrique centré donc sur la société comme telle, correspond à la fois au pôle politique et au pôle existentiel de Côté et Harnois (1978), au troisième mode de travail pédagogique de Lesne (1977), aux troisième et quatrième modèles pédagogiques de Lépine (1977) ainsi qu'aux troisième et quatrième orientations sociologiques de Touraine (1973) (cf. tableau 7).

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 7

Présentation des modèles des auteurs-piliers situés par rapport aux orientations sociologiques de Touraine (1973)

Touraine	1. Orientation sociologique basée sur les fonctions	2. Orientation sociologique basée sur les décisions	3. Orientation sociologique basée sur les contrôles	4. Orientation sociologique basée sur les actions
Lépine	1. Modèle pédagogique de type normatif	2. Modèle pédagogique de type humaniste institutionnel	3. Modèle pédagogique de type de conscientisation populaire	4. Modèle pédagogique de type communautaire
Lesne	1. Mode de travail pédagogique (MTP) de type transmissif, à orientation normative	2. MTP de type incitatif, à orientation personnelle	3. MTP de type appropriatif centré sur l'insertion sociale de l'adulte	
Côté et Harnois	Pôle gestionnaire tendance administrative-bureaucratique	tendance organisationnel-technocratique	Pôle politique	Pôle existentiel
Bertrand	Modèle éducationnel systématique centré sur l'école	Modèle éducationnel humaniste centré sur l'individu	Modèle éducationnel sociocentrique centré sur la société	

Conclusion

Une première étape de la recension des écrits a permis de repérer et de systématiser les éléments de différents courants en éducation populaire. Cette répartition des divers éléments en courants souvent

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

opposés nous situait d'ailleurs au coeur de la problématique actuelle en ce domaine.

La seconde étape de la recension des écrits a permis d'étudier plus particulièrement les cadres théoriques proposés par nos cinq auteurs-piliers. Cette deuxième étape allait permettre de retenir les principales orientations de l'ensemble des différents modèles proposés dans ces cadres théoriques ainsi que les éléments particuliers à chaque modèle que nous jugions pertinents pour l'élaboration subséquente de notre propre grille d'analyse.

Nous pourrons maintenant, dans l'étape qui suit, passer à l'élaboration de cette nouvelle grille d'analyse applicable au domaine spécifique de l'éducation populaire extra-institutionnelle.

CHAPITRE II

GRILLE D'ANALYSE

La démarche méthodologique

Dans le but d'élaborer un cadre théorique qui permette à la fois de connaître et d'interpréter la réalité de l'éducation populaire au Québec actuel, nous avons procédé de la façon suivante.

Après avoir retenu les éléments reflétant la problématique générale de l'éducation populaire ainsi que des éléments essentiels des écrits théoriques de nos auteurs-piliers, nous avons par la suite complété la recension des écrits en portant notre attention, lors de cette recension, sur tous les éléments que nous jugions essentiels à l'élaboration de notre propre grille d'analyse.

Nous avons donc retenu de nombreux éléments repérés chez des auteurs traitant de l'éducation populaire comme telle (Cacérès, Freire, DaSilva, ICEA, DGEA, etc.). Nous avons, de même, repéré les éléments chez des auteurs traitant du domaine de la sociologie (Poulantzas, Abeles, Grand'Maison, Valois et Pâquet, Godbout, Mc Graw, etc.), ainsi que du domaine de l'animation (Blondin, Beaugrand-Champagne, Houle, Campbell, ICEA, POUR, etc.).

Par la suite, nous avons systématisé ces éléments provenant d'auteurs aussi nombreux et divers - tant étrangers que québécois, tant théoriques que pratiques, tant du secteur extra-institutionnel que du

secteur institutionnel de l'éducation des adultes et de l'éducation populaire: la démarche a consisté ici à faire la synthèse de l'ensemble de ces éléments, à choisir et à élaborer ensuite les catégories de notre grille d'analyse et, enfin, à resituer les éléments de la synthèse à l'intérieur de chaque catégorie de cette nouvelle grille.

Il faut noter ici que, puisqu'il s'agit de nos propres catégories, certains éléments relevés chez les différents auteurs ne correspondent pas nécessairement aux catégories ou modèles dans lesquels ces mêmes auteurs les avaient situés.

La grille d'analyse: cinq modèles d'intervention en éducation populaire extra-institutionnelle

Nous avons cherché à construire un modèle théorique nouveau qui présente une "vision globale" (Bertrand, 1979) des divers modèles particuliers existant en éducation populaire. Refusant de mettre l'accent sur un modèle plutôt qu'un autre, ou encore de porter des jugements de valeur, refusant en fin de compte un "réductionnisme" (Bertrand, 1979) qui marque pourtant plusieurs courants actuels, nous avons plutôt cherché à situer chaque grand modèle, courant ou orientation à l'intérieur d'une "grille de lecture" (Rondeau, 1977a) plus générale, à l'intérieur d'un "métamodèle" (Bertrand, 1979). Ce cadre théorique nouveau sera en mesure, croyons-nous, de définir correctement les éléments étudiés, de préciser les relations existant entre ces divers éléments, entre les différents modèles et de resituer ces derniers à l'intérieur de la réalité globale (Tremblay, 1968) de l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

actuel. Nous avons donc élaboré cinq modèles, cinq types d'intervention qui, selon nous, sont représentatifs de l'ensemble des interventions en ce domaine.

Un premier type d'intervention (Modèle 1) accentue la dimension enseignement systématique, centrant l'acte éducatif sur l'apprentissage que doivent réaliser les individus apprenants. Ce modèle se situe dans l'optique de la première orientation sociologique basée sur les fonctions (Touraine, 1973).

Un deuxième type d'intervention (Modèle 2a) accentue la dimension animation de micro-groupe, centrant l'acte éducatif sur l'actualisation des individus apprenants. Ce modèle se situe dans l'optique de la deuxième orientation sociologique basée sur les décisions (Touraine, 1973)

Un troisième type d'intervention (Modèle 2b), dérivé du type précédent (M-2a), accentue la dimension animation collective, centrant l'acte éducatif sur l'actualisation de groupes sociaux réels, de citoyens apprenants. Ce modèle se situe, tout comme le modèle précédent, dans l'optique de la deuxième orientation sociologique basée sur les décisions (Touraine, 1973).

Un quatrième type d'intervention (Modèle 3) accentue la dimension conscientisation politique, centrant l'acte éducatif sur la praxis, c'est-à-dire sur une constante mise en relation d'une théorie avec la pratique des citoyens apprenants. Ce modèle se situe dans l'optique

de la troisième orientation sociologique ba
1973).

Un cinquième type d'interventi
dimension auto-formation communautaire, cen
le vécu des citoyens apprenants. Ce modèle
la quatrième orientation sociologique basée
1973).

La figure qui suit présente le
les cinq modèles qui composent notre cadre

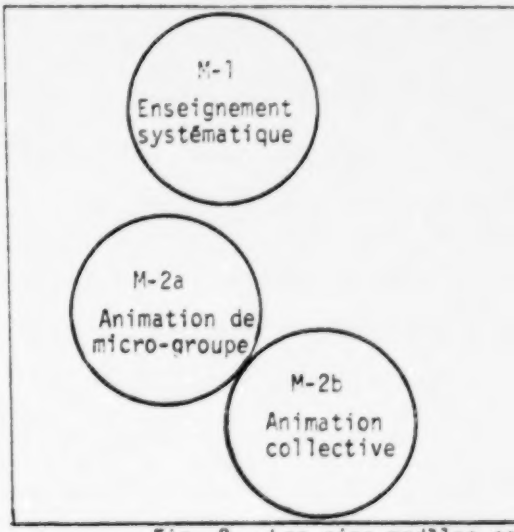


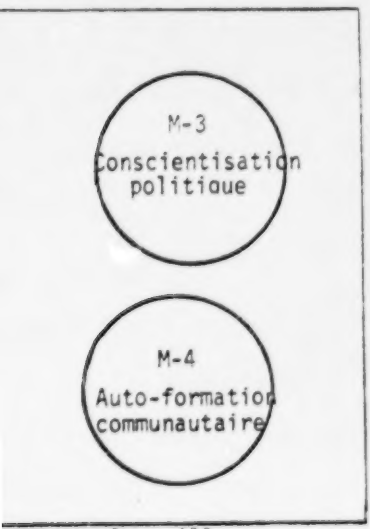
Fig. 2 - Les cinq modèles co
d'analyse proposée

Le tableau-synthèse présenté à
piliers par rapport à nos propres modèles.

sée sur les contrôles (Touraine,

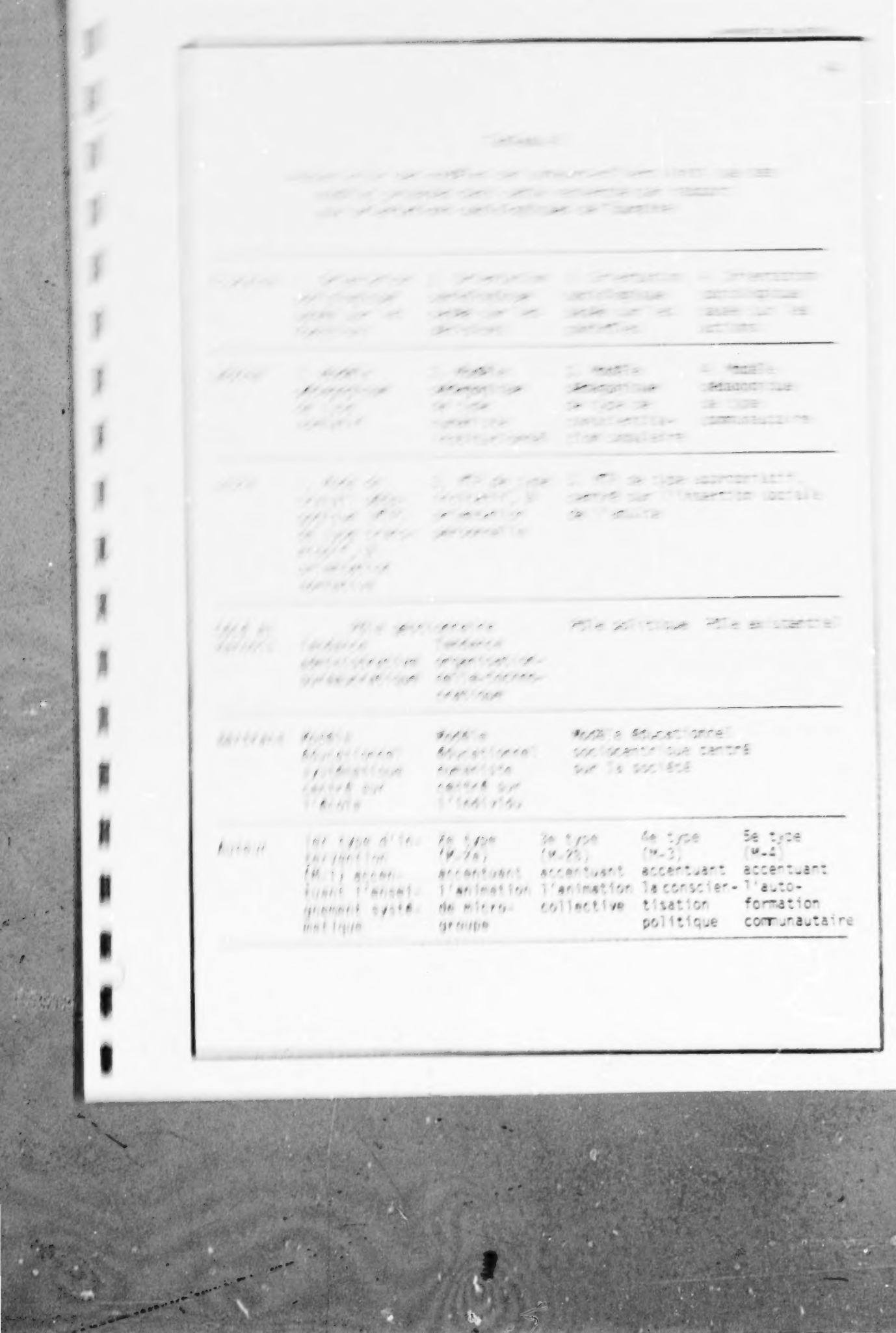
on (Modèle 4) accentue la
trant l'acte éducatif sur
se situe dans l'optique de
sur les actions (Touraine,

s cinq types d'interventions,
théorique:



mposant la grille

la suite situe nos auteurs-



Six composantes

De l'ensemble des éléments étudiés ont été dégagées six grandes catégories qui constituent, à notre avis, les six facettes, les six composantes essentielles et complémentaires de tout modèle éducatif:

1. Les fondements idéologiques sur lesquels se base tout l'acte éducatif;
2. Les objectifs (Bertrand, 1979); Schroeder, 1970; Hunt, 1975);
3. L'agent éducatif (Kidd, 1959; Hunt, 1975; Schroeder, 1970; Bertrand, (1979);
4. La clientèle (Kidd, 1959, Hunt, 1975; Bertrand, 1979; Campbell, 1978);
5. Le contenu (Kidd, 1959; Hunt, 1975; Bertrand, 1979, Campbell, 1978);
6. La méthodologie (Schroeder, 1970; Hunt, 1975; Kidd, 1959).

Deux niveaux d'étude: sociologique et éducatif

Notre cadre théorique tient compte de deux niveaux: un niveau sociologique et un niveau éducatif. Le niveau sociologique semble essentiel pour l'étude des quatre premières composantes, soit les fondements idéologiques, les objectifs, l'agent éducatif et la clientèle. Le niveau éducatif, auquel est accordée une attention particulière, est étudié pour toutes les composantes, l'attention portant autant, par exemple, sur l'aspect éducatif du fondement idéologique que sur la méthodologie particulière utilisée dans chacun des cinq modèles proposés.

Le schéma qui suit (fig. 3) représente les six composantes ainsi que les deux niveaux d'étude propres à tout modèle éducatif.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

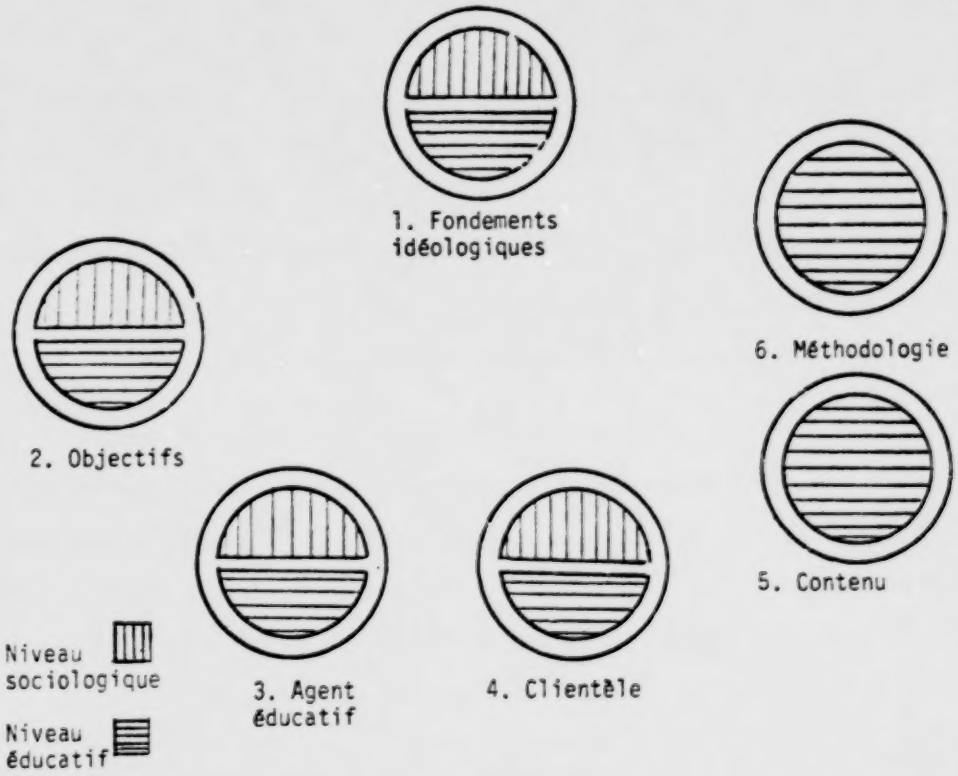


Fig. 3 - Les six composantes et les deux niveaux d'étude propres à tout modèle éducatif

L'hypothèse de base

L'hypothèse de base qui sous-tend tout notre cadre d'analyse, qui l'explique et lui permet, croyons-nous, de fournir une interprétation juste de l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel est l'affirmation que tout modèle éducatif dépend d'un choix idéologique (Lépine, 1977; Freire, 1978; Houle, 1972).

Ces choix idéologiques seraient fondés, selon nous, sur la représentation de la réalité sociale (Houle, 1972) et éducative que se font

UNIVERSITE DE MONTREAL

les différents agents éducatifs. Plus précisément, ces "options idéologiques" (Lépine, 1977) consisteraient en une conception - ou définition - particulière de la société, des rapports sociaux (Côté et Harnois, 1978) ainsi que de l'éducation véhiculée dans une telle société. La base même de la présente grille d'analyse devient donc l'"analyse sous-jacente à la pratique" (McGraw, 1978) des éducateurs populaires.

Dans cette optique, la première composante de chaque modèle éducatif (les fondements idéologiques) définit donc les cinq autres composantes (les objectifs, l'agent éducatif, la clientèle, le contenu, la méthodologie) de chaque modèle correspondant. C'est à partir de cette relation entre choix idéologique et démarche éducative qu'a été élaborée la grille d'analyse proposée dans la présente recherche.

Voici, avant de passer à l'étude des variables formant chacune des composantes, un schéma représentant les cinq modèles éducatifs qui constituent cette grille d'analyse (cf. fig. 4).

Les variables constituant chaque composante

Pour élaborer chacune des six composantes, nous avons choisi les variables, les éléments-indicateurs qui semblaient essentiels pour identifier chaque composante et pour distinguer, conséquemment, les différents modèles éducatifs les uns des autres.

A. Composante no 1: les fondements idéologiques

Cette première composante s'arrête aux "bases idéologiques"

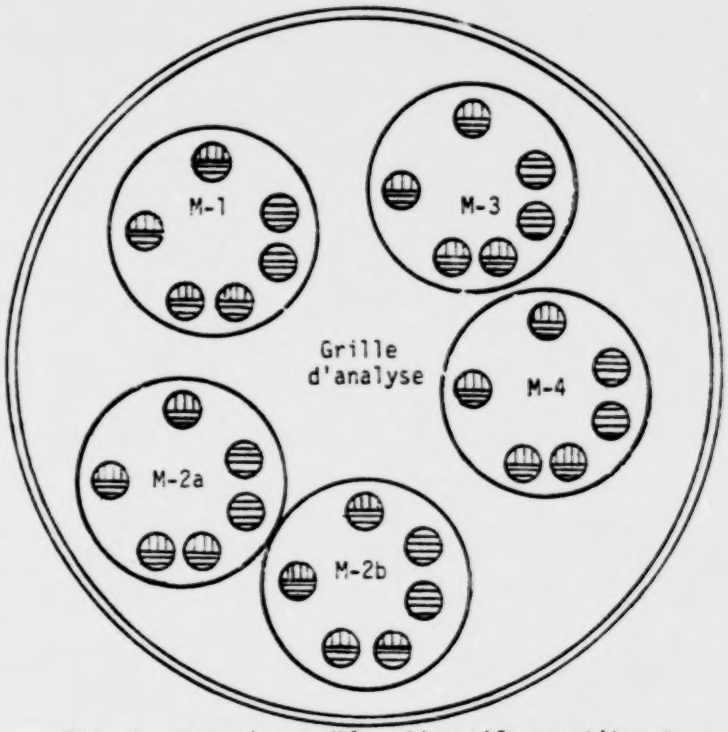


Fig. 4 - Les cinq modèles éducatifs constituant la grille d'analyse proposée

(POUR, 1971), aux "choix idéologiques" (Lépine, 1977) fondamentaux qui, selon l'hypothèse déjà formulée, constituent un véritable "filtre" (Tyler, 1966) et définissent, conséquemment, tout le processus éducatif. Par "fondement idéologique", nous entendrons "toute conception (Gagnon, 1972), définition (Côté et Harnois, 1978) ou interprétation explicites ou implicites, de la réalité sociale et éducative (Houle, 1972) propres à chaque agent éducatif et déterminant tant la position pratique que la position conceptuelle (Fernandez, 1975) de cet agent face à l'ensemble du processus éducatif".

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Ce fondement idéologique sera ici étudié à deux niveaux (Houle, 1972): un niveau sociologique situant l'idéologie par rapport à la réalité sociale globale et un niveau éducatif situant l'idéologie par rapport à l'intervention éducative (Houle, 1972) comme telle. Le niveau éducatif, selon nous, découle du niveau sociologique de cette première composante.

Au niveau sociologique, ont été retenues trois principales variables devant permettre d'identifier les fondements idéologiques propres aux différents agents éducatifs: 1. La conception de la société (Lépine, 1977; Gagnon, 1972); 2. La conception du pouvoir dans cette société; 3. La conception des finalités sociétales (Valois et Pâquet, 1974).

1. Conception de la société

Seront étudiés, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. La définition de la société (Lépine, 1977) que donnent les éducateurs, indiquant i) ce que ces éducateurs accentuent ainsi que ii) ce qu'ils rejettent dans leur définition de la société.

b. L'analyse sociétale indiquant si ces éducateurs ont une analyse, une "idéologie structurée" (Godbout et Collin, 1977), explicite (Gagnon, 1972), ou s'ils n'ont qu'une analyse implicite.

2. Conception du pouvoir

Seront étudiés, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. Le lieu du pouvoir, indiquant où les éducateurs situent le pouvoir, quelles instances, selon eux, détiennent le pouvoir d'agir, de décider dans la société.

b. L'État, la définition, la perception qu'ils se font de l'état.

c. Les institutions éducatives (Lépine, 1977), la définition qu'ils se font de ces institutions spécifiques.

3. Conception des finalités sociétales

Seront étudiés ici les éléments-indicateurs suivants:

a. La finalité poursuivie par la société telle que définie par les éducateurs.

b. La finalité principale poursuivie par les éducateurs (Lesne, 1977) représentatifs, ou tenants (Bertrand, 1979), des différents modèles éducatifs. Cet élément rejoint le "projet de société" véhiculé par leur action (Valois et Pâquet, 1974; Côté et Harnois, 1978). Notons ici que l'on doit distinguer entre ces deux éléments parce qu'il peut y avoir des cas, comme nous le verrons lors de l'étude détaillée des modèles, où la conception de la société et du pouvoir de certains amène ceux-ci à poursuivre une finalité différente de celle poursuivie par la société qui fait l'objet de leur analyse.

Au niveau éducatif, ont également été retenus trois principales variables: 4. La conception de l'acte éducatif (Bertrand, 1979; Knowles, 1970); 5. La conception de l'éducateur (Lépine, 1977); 6. La conception de la clientèle (Chaput, 1978).

4. Conception de l'acte éducatif

Seront étudiés, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. La centration indiquant sur quoi est centré (Lépine, 1977) fondamentalement l'acte éducatif (Unesco, 1976) dans chacun des différents types d'intervention.

b. L'objet (ou les objets) d'apprentissage prioritaire(s) indiquant sur quel type de connaissances l'éducateur met l'accent (Lesne, 1977; Lépine, 1977): sur un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être.

c. L'inspiration indiquant les sources (Bertrand, 1979),les domaines (Lépine, 1977) dont s'inspirent chaque type d'intervention éducative.

5. Conception de l'éducateur

Seront étudiés, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. La définition que l'agent éducatif fait de ce qu'est, ou doit être, selon lui, l'"éducateur".

b. Le rôle que l'éducateur, tel que défini par l'agent éducatif toujours, est appelé à jouer face à l'ensemble de l'acte éducatif.

6. Conception de la clientèle

Seront étudiés, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. La définition de l'adulte-apprenant (Lesne, 1977) indiquant comment l'agent éducatif définit ce qu'est ou représente, pour lui, l'adulte-apprenant d'abord i) sur le plan sociologique et ii) également sur le plan éducatif.

b. La définition des adultes-apprenants défavorisés indiquant comment l'éducateur définit ce que représente, pour lui, la clientèle dite défavorisée sur le plan économique, social et/ou culturel. (Notons que cet élément-indicateur nous semble important étant donné le grand nombre d'auteurs de la recension des écrits qui considèrent les défavorisés comme étant la clientèle prioritaire de l'éducation populaire).

B. Composante no 2: les objectifs (Tyler, 1966; Lépine, 1977; Dionne, 1977; Schroeder, 1970)

Cette deuxième composante s'arrête à ce que vise l'agent éducatif. Elle est très étroitement liée aux fondements idéologiques (première composante). Par "objectifs", nous entendrons ici "les résultats de l'éducation que l'agent éducatif cherche à atteindre".

Ces objectifs seront ici étudiés à deux niveaux: un niveau sociologique et un niveau éducatif.

Au niveau sociologique, une seule variable est retenue: le but de l'éducation (Gariépy, 1973).

1. Le but de l'éducation

Le but de l'éducation indique ici les objectifs sociaux directs de la formation que vise l'agent éducatif. Notons ici que les

finalités (Gariépy, 1973) de l'éducation, c'est-à-dire les objectifs sociaux (Lesne, 1977) indirects situés "au niveau des conceptions, des principes" (Gariépy, 1973, p. 2), donc au niveau du fondement idéologique, sont pour nous identifiables à la finalité sociétale poursuivie par l'agent éducatif, telle qu'elle a déjà été définie sous la première composante.

Au niveau éducatif, une seule variable a également été retenue: les objectifs (Gariépy, 1973) de l'éducation comme tels.

2. Les objectifs éducatifs

Les objectifs éducatifs indiquent ici les objectifs éducatifs directs, spécifiquement liés à la formation que vise l'agent éducatif. Ces objectifs, selon nous, découlent directement du but de l'éducation poursuivi par l'agent éducatif.

C. Composante no 3: l'agent éducatif

Cette troisième composante étudie l'agent éducatif comme tel. Par "agent éducatif", nous entendrons à la fois "l'organisme (Schroeder, 1970) volontaire d'éducation populaire ainsi que les éducateurs (Schroeder, 1970) qui y travaillent". Rappelons que la présente recherche aborde le sujet de l'éducation populaire extra-institutionnelle sous l'angle de l'éducateur, considérant ce dernier comme étant l'"initiateur" dont la pratique, tant au niveau des objectifs que des moyens, est soutenue par une analyse (McGraw, 1978), considérant l'éducateur, en définitive, comme étant le "définiteur idéologique" (Houle, 1972).

L'agent éducatif sera ici étudié à deux niveaux: un niveau

UNIVERSITE DE MONTREAL

sociologique et un niveau éducatif comme tel.

Au niveau sociologique, nous avons retenu trois principales variables: 1. Les secteurs d'activités (Godbout et Collin, 1977) de l'organisme volontaire; 2. La composition de l'organisme; 3. L'identification de l'éducateur à la clientèle.

1. Les secteurs d'activités de l'organisme

Nous n'étudierons, sous cette variable, que cet élément-indicateur même, indiquant dans quels secteurs l'organisme intervient en général.

2. La composition de l'organisme

Nous étudierons, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. Les postes occupés indiquant d'abord i) les types spécifiques d'emploi exercés dans l'organisme ainsi que ii) la place qu'occupe l'activité éducative face à l'ensemble des activités (Tough, 1975) de l'organisme.

b. La formation (Côté et Harnois, 1978) antérieure des éducateurs travaillant dans l'organisme indiquant d'abord i) leur scolarité (Meister, 1971b) c'est-à-dire le niveau d'éducation scolaire qu'ils ont atteint dans le réseau institutionnel et indiquant, ensuite, ii) leur qualification, nous arrêtant ici d'abord aux catégories (Godbout et Collin, 1977) sociales (Valois et Paquet, 1974) auxquelles ils appartiennent de par leur profession (Meister, 1971b) - occupation et nous arrêtant ensuite à leur qualification en tant qu'éducateurs comme telle (POUR, 1973) ou plus précisément, au

type de compétence (Chaput, 1977) en ce domaine.

c. La norme heure/groupe (DGEA, 1977), indiquant si cette norme est appliquée ou non à l'ensemble du projet éducatif.

d. La rémunération (Tough, 1975) indiquant si les éducateurs travaillant dans l'organisme sont rémunérés pour leur travail éducatif ou s'ils sont plutôt volontaires (Tough, 1975), bénévoles.

3. L'identification de l'éducateur (Meister, 1971b) à la clientèle

Nous étudierons, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. Le type d'agent (CEDAL, 1975) que représente l'éducateur par rapport au groupe d'apprenants perçu ici en fonction de son insertion sociale réelle, l'éducateur pouvant être agent externe (Verner, 1962) ou interne (Meister, 1971b) à ce groupe.

b. L'intervention dans le milieu social (SEAPAC, 1976) indiquant si l'éducateur intervient ou non dans le milieu de la clientèle.

Au niveau éducatif, nous avons retenu deux principales variables: 4. Le rapport de formation établi entre l'éducateur et la clientèle (Lesne, 1977; Bertrand, 1979; Tough, 1975; Unesco, 1976b); 5. Les fonctions et tâches (Chaput, 1977) de l'éducateur.

4. Le rapport de formation

Nous étudierons, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. Le pouvoir de décision (Tough, 1975) qu'exerce l'éducateur par rapport aux différentes étapes de la programmation (Dionne, 1977) du projet éducatif (DGEA, 1978b; Tough, 1975), c'est-à-dire par rapport au choix et à l'élaboration des objectifs (DGEA, 1976c; Tyler, 1966), au choix du contenu (Tough, 1975; Lesne, 1977), au choix de la méthodologie (Tough, 1975; Lesne, 1977) et par rapport à l'évaluation (DGEA, 1975; DGEA, 1976c; DGEA, 1978b) de la formation.

b. Le type de contrôle qu'exerce l'éducateur dans ce rapport de formation, le genre d'autorité (Lesne, 1977) qu'il y exerce pouvant être explicite, implicite ou nulle.

Notons que ce rapport de formation est fondamentalement une "relation de pouvoir" (Lesne, 1977; Bertrand, 1979; Ouellette, 1980) entre l'éducateur et l'apprenant (Lesne, 1977), ce pouvoir étant fondé sur l'autorité (Lesne, 1977), le contrôle, la responsabilité (Tough, 1975) qu'exerce soit l'éducateur, soit l'apprenant face à la formation.

5. Les fonctions (Chaput, 1977; Knowles, 1970) et les tâches (Chaput, 1977) de l'éducateur

Nous n'étudierons, sous cette variable, que cet élément indicateur même, indiquant les fonctions de support et/ou d'intervenant (SEAPAC, 1976) face à l'apprentissage et/ou à l'action collective ainsi que les tâches qui découlent de chacune de ces fonctions.

D. Composante no 4: la clientèle

Cette quatrième composante étudie la clientèle comme telle. Par "clientèle", nous entendrons "l'ensemble des adultes-apprenants qui

UNIVERSITE DE MONTREAL

sont rejoints par l'organisme volontaire d'éducation populaire".

Cette clientèle sera ici étudiée à deux niveaux: un niveau sociologique et un niveau éducatif comme tel.

Au niveau sociologique, nous avons retenu deux principales variables: 1. La composition de la clientèle; 2. L'identification de l'adulte-apprenant à la clientèle.

1. La composition de la clientèle

Nous étudierons, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. La(les) catégorie(s) sociale(s) rejointe(s) (DGEA, 1978a; POUR, 1971) indiquant d'abord i) les occupations (Lafleur, 1972), cette caractéristique étant pour nous l'indicateur le plus significatif des caractéristiques socio-professionnelles (INODEP, 1973), socio-économiques (Lafleur, 1972; DGEA, 1978a; Dickinson, 1977); indiquant ensuite ii) la spécificité de cette clientèle, à savoir si l'organisme choisit une population-cible (Tough, 1975) spécifique ou non-spécifique (Godbout et Collin, 1977; Cacérès, 1964; DGEA, 1978a).

b. Le nombre d'adultes-apprenants rejoints par l'organisme, (Lafleur, 1972; Dickinson, 1977; Benoit, 1977), cet indicateur étant une caractéristique quantitative du groupe rejoint (Lafleur, 1972).

2. L'identification de l'adulte-apprenant à la clientèle

Nous étudierons, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

UNIVERSITE DE MONTREAL

a. L'ancrage (POUR, 1971; Godbout et Collin, 1977), la zone d'intervention (McGraw, 1978) indiquant s'il y a insertion sociale du groupe d'apprenants ou non et si, le cas échéant, cette insertion est locale ou régionale (DGEA, 1976d).

b. L'organisation du milieu social (Lafleur, 1972; INODEP, 1973; SEAPAC, 1976), indiquant si le groupe d'apprenants est intégré à un milieu organisé, structuré ou à un milieu non ou faiblement organisé (DGEA, 1978a), cet indicateur étant une caractéristique qualitative du groupe rejoint (Lafleur, 1972).

Au niveau éducatif, nous avons retenu une seule variable:

3. Le rapport de formation (Bertrand, 1979; Tough; 1975; Unesco, 1976b) établi entre la clientèle et l'éducateur. Il faut ici noter que, le rapport de formation étant une "relation à double sens" (Unesco, 1976b), une inter-action entre les apprenants et l'éducateur, nous devons reprendre, pour la clientèle, les mêmes variables que celles déjà étudiées pour l'éducateur. Seul l'angle d'étude diffère. Cette variable nous semble des plus révélatrices de la participation (INODEP, 1973; Unesco, 1972) réelle des adultes-apprenants face à l'éducateur et face à l'organisme dispensateur de la formation.

3. Le rapport de formation

Nous étudierons donc, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. Le pouvoir de décision (Tough, 1975) qu'exerce la clientèle par rapport aux différentes étapes de la programmation, c'est-à-dire par rapport au choix et à l'élaboration des objectifs, au choix du contenu (Tough, 1975), au choix de la méthodologie (Tough, 1975) et par rapport à l'évaluation de la formation.

b. Le type de contrôle qu'exerce la clientèle dans ce rapport de formation, l'autorité qu'elle y exerce pouvant être totale, partielle ou nulle.

E. Composante no 5: le contenu (Houle C., 1972; Schroeder, 1970; Tyler, 1966)

Cette cinquième composante étudie le contenu de la formation comme tel. Ce contenu, dans le cas de l'éducation populaire, est des plus variés (ICEA, 1972a), pouvant comprendre une multitude de sujets qui traitent généralement des aspects liés aux intérêts (ICEA, 1972a), aux problèmes ou aux rôles (Schroeder, 1970) des adultes-apprenants. Cette notion est donc ici très générale, englobant tout ce qui est enseigné ou appris (Houle C., 1972; Tough, 1975) dans un projet éducatif, soit au niveau d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être (Lesne, 1977). Par "contenu", nous entendrons donc "tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage de la part des adultes-apprenants , au niveau d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être". Par "savoir", nous entendrons "tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage au niveau cognitif (Schroeder, 1970; Houle C., 1972): au niveau des connaissances (Lesne, 1977; Houle C., 1972; Tough, 1975), de la compréhension (Hunt, 1975; Tough, 1975), de

l'analyse (Tough, 1975) ainsi qu'au niveau des informations (Kidd, 1959; Hunt, 1975), des faits (Kidd, 1959) ou principes acquis (Schroeder, 1970)". Par "savoir-faire", nous entendrons "tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage au niveau psycho-moteur (Schroeder, 1970) et/ou au niveau d'une action-intervention (SEAPAC, 1976) de la part des adultes-apprenants: au niveau des habiletés (Houle C., 1972; Hunt, 1975; Tough, 1975) techniques (Schroeder, 1970), des capacités (Tough, 1975) ou manières nouvelles d'agir (Lesne, 1977)". Notons ici que, pour les fins de notre recherche, nous inclurons sous cette catégorie du "savoir-faire" les informations apprises directement en fonction d'une action-intervention immédiate. Par "savoir-être", nous entendrons "tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage au niveau affectif (Schroeder, 1970): au niveau des attitudes (Kidd, 1959; Tough, 1975), des intérêts (Hunt, 1975), des valeurs (Schroeder, 1970), du développement émotif (Hunt, 1975), du développement de la personnalité (Tough, 1975)".

Le contenu sera ici étudié à un seul niveau: le niveau éducatif.

Au niveau éducatif, nous avons retenu une seule variable:

1. Les contenus de la formation regroupés sous les catégories correspondantes des savoir, savoir-faire et/ou savoir-être.

F. Composante no 6: la méthodologie

Cette sixième composante étudie la méthodologie comme telle Par "méthodologie", nous entendrons "la façon de procéder de l'éducateur

au cours du processus de formation".

La méthodologie sera ici étudiée à un seul niveau: le niveau éducatif.

Au niveau éducatif, nous avons retenu quatre principales variables: 1. La méthode éducative (Lesne, 1977; Bertrand, 1979; Verner, 1962; Knowles, 1970; ICEA, 1977b); 2. Les formats éducatifs (Tough, 1975; CA-OVEP, 1976a); 3. L'évaluation (Knowles, 1970; Dionne, 1977; Tyler, 1966; Lesne, 1977); 4. L'environnement éducatif (Rondeau, 1977b; Hunt, 1975; Verner; 1962).

1. La méthode éducative

Nous étudierons, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. La méthode de base indiquant ici la façon fondamentale de procéder de l'éducateur, l'approche de base utilisée au cours du processus éducatif - cette approche de base pouvant être, par exemple, l'enseignement systématique, l'animation, etc. Rappelons que, pour nous, la méthode choisie par les éducateurs représentatifs des différents types d'intervention éducative est une conséquence directe de la conception que se fait l'agent éducatif de l'acte éducatif comme tel, de l'éducateur, de la clientèle, donc, une conséquence directe des fondements idéologiques (première composante).

b. La démarche éducative (ICEA, 1977b) indiquant l'application pratique de la méthode correspondante, au cours du processus de formation.

2. Les formats éducatifs

Nous n'étudierons, sous cette variable, que cet élément-indicateur même, indiquant les différentes formes de regroupement des adultes-apprenants - telles conférences, études de cas, groupes de tâche, etc. - utilisées par l'éducateur en vue de la formation.

3. L'évaluation

Nous n'étudierons, sous cette variable, que cet élément-indicateur même, indiquant à partir de quels critères - quantitatifs ou qualitatifs (Lesne, 1977) - se fait l'appréciation de la formation.

4. L'environnement éducatif

Nous étudierons, sous cette variable, les éléments-indicateurs suivants:

a. Le lieu de formation (Lesne, 1977) indiquant l'endroit où se fait la formation (Campbell, 1978), distinguant entre le local (Rondeau, 1977b) situé hors du milieu de vie réel des apprenants et le contexte de travail et de vie réel de ces apprenants.

b. La durée de la formation (Tyler, 1966; Rondeau, 1977b; Unesco, 1976b; Tough, 1975; Serre, 1977), indiquant si la formation dispensée par l'organisme volontaire est régulière ou non.

c. Le recours à des ressources institutionnelles (SEAPAC, 1976; Tough, 1975) indiquant si l'organisme volontaire a recours ou non à des ressources-humaines, méthodologiques ou matérielles (Benoit, 1977)- provenant du réseau institutionnel.

d. Intégration à un projet plus global (DGEA, 1976d) indiquant si la formation fait partie ou non d'un projet dans le milieu social réel des apprenants.

Le tableau qui suit résume les variables et éléments-indicateurs constituant chaque composante (tableau 9).

Tableau 9

Les variables et éléments-indicateurs constituant chaque composante

Composante no 1 - Fondements idéologiques

Niveau sociologique

1. Conception de la société
   a. Définition de la société
      i) accent
      ii) rejet
   b. Analyse sociétale
2. Conception du pouvoir
   a. Lieu du pouvoir
   b. L'Etat
   c. Les institutions éducatives
3. Conception des finalités sociétales
   a. Finalité de la société définie
   b. Finalité poursuivie par les tenants

Niveau éducatif

4. Conception de l'acte éducatif
   a. Centration
   b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)
   c. Inspiration
5. Conception de l'éducateur
   a. Définition
   b. Rôle
6. Conception de la clientèle
   a. Définition de l'adulte-apprenant
      i) sur le plan sociologique
      ii) sur le plan éducatif
   b. Définition des apprenants défavorisés

Composante no 2 - Objectifs

Niveau sociologique

1. But de l'éducation

Niveau éducatif

1. Objectifs éducatifs

Tableau 9
(suite)

Les variables et éléments-indicateurs constituant chaque composante

---

Composante no 3 - Agent éducatif

Niveau sociologique

1. Secteur(s) d'activités de l'organisme
2. Composition de l'organisme
   a. Postes occupés
      i) type d'emploi
      ii) place de l'activité éducative
   b. Formation
      i) scolarité
      ii) qualification:
         - en soi
         - en tant qu'éducateurs
   c. Norme heure/groupe
   d. Rémunération
3. Identification de l'éducateur à la clientèle
   a. Type d'agent
   b. Intervention dans le milieu social

Niveau éducatif

4. Rapport de formation
   a. Pouvoir de décision
   b. Type de contrôle
5. Fonctions et tâches de l'éducateur

Composante no 4 - Clientèle

Niveau sociologique

1. Composition de la clientèle
   a. Catégorie(s) sociale(s) rejointe(s)
      i) occupation
      ii) spécificité
   b. Nombre rejoint

Niveau éducatif

3. Rapport de formation
   a. Pouvoir de décision
   b. Type de contrôle

Tableau 9
(Suite)

Les variables et éléments-indicateurs constituant chaque composante

Niveau sociologique	Niveau éducatif
Composante no 4 - Clientèle (suite)	
2. Identification de l'adulte-apprenant à la clientèle	
a. Ancrage	
b. Organisation du milieu social	
Composante no 5 - Contenu	
	1. Contenu - au niveau du savoir et/ou: - au niveau du savoir-faire et/ou: - au niveau du savoir-être
Composante no 6 - Méthodologie	
	1. Méthode éducative
	a. Méthode de base
	b. Démarche éducative
	2. Formats éducatifs
	3. Evaluation
	4. Environnement éducatif
	a. Lieu de formation
	b. Durée
	c. Recours à des ressources institutionnelles
	d. Intégration à un projet plus global

La grille d'analyse proposée

Après avoir élaboré les modèles, les catégories et les éléments-indicateurs servant de structure de base à notre grille d'analyse, nous avons procédé à l'élaboration du contenu même de cette grille. Pour ce faire, nous avons resitué les éléments de la synthèse de l'ensemble des écrits recensés à l'intérieur de chacun des modèles, de chacune des catégories de la structure de base de cette grille. Cette démarche, croyons-nous, permet de resituer dans un contexte plus global, plus cohérent, les éléments hétérogènes que nous avions repérés dans l'ensemble des écrits recensés.

Cette grille d'analyse qui constitue en quelque sorte une typologie des interventions que l'on s'attend de trouver en éducation populaire au Québec, ne se veut ni linéaire, ni statique. Cette grille, cette typologie cherche plutôt à situer chaque modèle, chaque type d'intervention éducative à l'intérieur d'un "système de tensions" (Lépine, 1977), à l'intérieur d'une dialectique oppositions-correspondances.

Chacun des modèles a une logique qui lui est propre (Lesne, 1977) et diffère donc qualitativement (Touraine, 1973) des autres. Cela ne signifie pas que ces modèles soient étanches les uns par rapport aux autres, puisque l'on pourra très probablement retrouver certains traits (Lesne, 1977) propres à d'autres modèles à l'intérieur d'un type précis d'intervention éducative. Cependant, nous avons ici cherché à relever les traits, les variables capables d'identifier concrètement chaque type

d'intervention et de le distinguer par rapport à l'ensemble des autres ou, parfois, par rapport à un regroupement d'autres types.

De plus, chaque modèle regroupe un ensemble de sous-courants variés qui ont été ici seulement présentés dans leur ensemble, réunis sur la base d'éléments généraux communs à l'ensemble du courant, de l'orientation idéologique à laquelle nous les avons identifiés.

Nous avons cherché à articuler notre grille d'analyse de façon à assurer une cohérence tant au niveau de chacun des types d'intervention éducative qu'au niveau de l'ensemble des modèles. Pour les fins de la présente démonstration, nous avons choisi de présenter les types d'intervention les uns à la suite des autres (approche verticale) puisqu'aux termes de notre hypothèse de base, les choix idéologiques (les fondements idéologiques) conditionnent les autres variables. Nous aurions tout aussi bien pu présenter chacune des composantes prises séparément (approche horizontale) en donnant les unes à la suite des autres les variations que l'on rencontre pour chacune des catégories. Il nous a semblé plus important de faire ressortir le lien logique qui semble exister entre d'une part le fondement idéologique et d'autre part les valeurs que prennent les autres variables de chaque type d'intervention.

Rappelons à nouveau que, puisqu'il s'agit de nos propres catégories d'analyse, certains éléments relevés chez les différents auteurs ne correspondent pas nécessairement aux catégories ou modèles dans lesquels ces auteurs les avaient situés.

Sera donc présentée, à la suite, l'étude détaillée de chacun des cinq modèles éducatifs proposés. Cette étude sera complétée par un tableau-synthèse reprenant les éléments essentiels de l'ensemble de cette grille d'analyse (cf. tableau 10).

A. Modèle d'enseignement systématique (M-1)

Les fondements idéologiques (Composante no 1)

Niveau sociologique

1. Conception de la société

a. Définition de la société

La société est une entité stable qui assure un ordre fondé sur des principes et des valeurs universels (Lépine, 1977).

i) Accent: Cette définition accentue les valeurs, les normes (Touraine, 1973; Lépine, 1977) établies, l'ordre (Lépine, 1977) que tous sont appelés à accepter et à respecter. On y insiste sur les fonctions (Touraine, 1973; Lépine, 1977) pré-définies qui doivent être exercées dans la société en vue de maintenir cet ordre (Touraine, 1973) établi. On croit à "l'unité de la société dans le consensus" (Lépine, 1977, p. 16).

ii) Rejet: Une telle définition ne tient pas compte des différentes formes de pouvoir, des conflits sociaux, des ruptures, des tensions (Lépine, 1977) qui se trouvent dans la société.

b. Analyse sociétale

On ne retrouve pas d'analyse (Godbout et Collin, 1977), d'orientation idéologique (Godbout et Collin, 1977; Côté et Harnois, 1978) explicites.

UNIVERSITE DE MONTREAL

2. Conception du pouvoir

a. Lieu du pouvoir

Le pouvoir est situé au niveau de l'état.

b. L'Etat

L'Etat est une entité hiérarchique, bureaucratique, appelée à établir les règles, les directives générales (Côté et Harnois, 1978) pour l'ensemble de la société. C'est une entité autoritaire, centralisatrice, qui assume la direction de l'ordre établi (Touraine, 1973).

c. Les institutions éducatives

Ces institutions sont des organismes officiels. Elles sont chargées de faire respecter et de transmettre les normes et les valeurs de l'ensemble de la société (Lépine, 1977).

3. Conception des finalités sociétales

a. Finalité de la société définie

Cette société vise une reproduction (Lesne, 1977; Lépine, 1977) d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle cherche à assurer, à maintenir la stabilité, la continuité de ses structures, de ses rapports sociaux (Lesne, 1977), de sa vie économique, sociale (Lesne, 1977) et politique.

b. Finalité poursuivie par les tenants de ce modèle

Les tenants de ce premier modèle éducatif se trouvent en accord avec la finalité poursuivie par la société telle qu'ils la définissent. Ils favorisent le statu quo (Lépine, 1977). Ils cherchent cette

UNIVERSITE DE MONTREAL

même reproduction sociale (Lépine, 1977). Par "reproduction sociale", nous entendons donc désormais "la stabilité, la continuité que les tenants de ce modèle cherchent à assurer, à maintenir au niveau des structures, des rapports sociaux, de la vie économique, sociale et politique de la société dans laquelle ils sont insérés".

Niveau éducatif

4. Conception de l'acte éducatif

a. Centration

L'acte éducatif doit être centré sur l'apprentissage (Bertrand, 1979). On met en effet l'accent sur le processus d'inculcation, d'assimilation de connaissances et de modèles de connaissances (Lesne, 1977). Cet apprentissage est fondé sur les normes (Lépine, 1977; Lesne, 1977) et les valeurs pré-établies (Lépine, 1977) et se réfère aux acquis scientifiques et culturels (Lépine, 1977) de la société actuelle.

b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)

Les objets d'apprentissage prioritaires sont le savoir (Lesne, 1977) et le savoir-faire. On accorde priorité au développement intellectuel - c'est-à-dire au niveau du savoir, aux dimensions logiques, rationnelles, intellectuelles (Lépine, 1977) et, au niveau du savoir-faire, aux techniques - aux dépens des dimensions affective et sociale (Lépine, 1977; Bertrand, 1979). On met l'accent sur le savoir, un savoir qui se veut objectif, cumulatif (Lesne, 1977) et donc sur le contenu de la formation comme tel.

c. Inspiration

Ce type d'intervention éducative s'inspire surtout du domaine de la pédagogie (Lépine, 1977; Bertrand, 1979) institutionnelle (Lépine, 1977). C'est un modèle traditionnel (Lépine, 1977) qui trouve ses sources dans la psychologie de la connaissance, dans la psychologie de l'apprentissage, dans toute discipline ayant une forte logique scientifique (Bertrand, 1979).

5. Conception de l'éducateur

a. Définition

L'éducateur est un enseignant (Bertrand, 1979; Tough, 1975), un pédagogue (Lépine, 1977). C'est un spécialiste, un expert par rapport au contenu (Bertrand, 1979) spécifique.

b. Rôle

Son rôle consiste à transmettre ses connaissances (Bertrand, 1979; Lépine, 1977), à dispenser le savoir ainsi que les modèles de savoir (Lesne, 1977) pré-établis par la société.

6. Conception de la clientèle

a. Définition de l'adulte-apprenant

i) Sur le plan sociologique: l'adulte-apprenant est un individu (Lesne, 1977). Par "individu", nous entendons "toute personne à laquelle on s'adresse en tant que personne comme telle et non en fonction de son insertion sociale réelle".

ii) Sur le plan éducatif: cet individu est objet de formation

(Lesne, 1977). Par "objet de formation", nous entendons "toute personne sur laquelle est exercée une certaine contrainte (Lesne, 1977) explicite, sur le plan éducatif et/ou social, l'amenant à assimiler les savoirs (Lesne, 1977; Bertrand, 1979) et savoir-faire qui lui sont transmis au niveau de la formation".

b. Définition des apprenants défavorisés

Les apprenants défavorisés sont ici des individus déviants (Lépine, 1977). Ce sont des cas individuels, isolés qui ne se conforment pas aux normes de la société (Freire, 1969).

Les objectifs (Composante no 2)

Niveau sociologique

1. But de l'éducation

Le but de l'éducation, pour ce premier type d'intervention éducative, est la promotion individuelle (type 1). Par "promotion individuelle (type 1)", nous entendons "tout développement personnel qui est fondé sur l'intégration sociale (Lesne, 1977; Lépine, 1977) des individus, amenant ces derniers à se conformer aux exigences (Lesne, 1977), aux normes (Lépine, 1977) sociales et les préparant à assumer adéquatement les rôles (Lesne, 1977) et fonctions pré-établis (Lépine, 1977), en vue de la reproduction sociale".

Niveau éducatif

2. Objectifs de l'éducation

- L'éducation vise une qualification (Lesne, 1977) des

UNIVERSITE DE MONTREAL

individus sur le plan théorique et/ou technique. On cherche ici à faire acquérir les connaissances, habiletés, comportements et aptitudes (Unesco, 1976a) qui assureront une compétence (Unesco, 1976a) dans un domaine précis de formation.

- L'éducation vise également une qualification des individus sur le plan culturel (Lesne, 1977). On cherche ici à faire acquérir, à faire assimiler les orientations, les valeurs (Lépine, 1977), les "schémas de pensée et d'action institués" (Lesne, 1977, p. 60).

L'agent éducatif (Composante no 3)

Niveau sociologique

1. Secteur(s) d'activités de l'organisme

- Un secteur important d'activités de l'organisme est celui de la formation (Godbout, 1977), la formation étant ici entendue dans le sens traditionnel de formation intellectuelle (DEA, 1977; Lesne, 1977) et/ou technique (DEA, 1977; Valois et Pâquet, 1974; Meister, 1971a) d'une clientèle donnée.

- Un autre secteur d'activités de l'organisme peut être celui des loisirs (Godbout et Collin, 1977), surtout de loisirs se rapportant au domaine culturel (Godbout et Collin, 1977; Lesne, 1977).

2. Composition de l'organisme

a. Postes occupés

i) Type d'emploi: le type spécifique d'emploi qui prévaut dans l'organisme est celui d'enseignant (Lesne, 1977). On retrouve en effet

UNIVERSITE DE MONTREAL

des spécialistes, des détenteurs de savoirs théoriques (Lesne, 1977), des experts (POUR, 1971), des instructeurs, des didactes (Lesne, 1977).

ii) Place de l'activité éducative: l'activité éducative prime, face à l'ensemble des autres activités ou services de l'organisme.

b. Formation

i) Scolarité: le niveau de scolarité des membres de l'organisme est élevé.

ii) Qualification:

- en soi: les membres de l'organisme sont des experts par rapport à un contenu. Leur domaine d'études correspond à celui des élites traditionnelles: professions libérales, religieux, clergé (Valois et Pâquet, 1974), enseignants.

- en tant qu'éducateurs: plusieurs ont une compétence requise (Chaput, 1977), c'est-à-dire qu'ils sont officiellement reconnus, par le système institutionnel, en tant qu'éducateurs. Ils sont donc familiers avec les situations d'apprentissage (DGEA, 1978a).

c. Norme heure/groupe

Cette norme est appliquée à la formation offerte par l'organisme.

d. Rémunération

Les éducateurs sont rémunérés.

3. Identification de l'éducateur à la clientèle

a. Type d'agent

L'éducateur est un agent externe (CEDAL, 1975). Il demeure extérieur (CEDAL, 1975) au groupe d'apprenants avec lequel il travaille.

b. Intervention dans le milieu social

Il n'y a pas, de la part de l'éducateur, d'intervention dans le milieu social réel des adultes-apprenants.

Niveau éducatif

4. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

L'agent éducatif exerce un pouvoir de décision sur toutes les étapes de la programmation: il choisit et élabore les objectifs de la formation; il choisit et présente lui-même le contenu de la formation; il choisit également la méthodologie devant être utilisée et il assure l'évaluation (DGEA, 1976c; Lépine, 1977) de la formation.

b. Type de contrôle

L'agent éducatif exerce un contrôle explicite (Lesne, 1977) sur la formation. Par "contrôle explicite", nous entendons "l'autorité (Lesne, 1977) que l'agent éducatif exerce, de par son rôle en tant qu'éducateur, sur la formation, d'une façon formelle, connue et acceptée dès le départ par les adultes en formation". L'éducateur ne consent habituellement aucune délégation de son pouvoir (Lesne, 1977) ou, s'il le fait, il ne consentira que des délégations mineures de son pouvoir aux personnes

en formation (Lesne, 1977).

5. Fonction(s) et tâches de l'éducateur

- La fonction principale de l'éducateur est de travailler à la formation en tant qu'intervenant au niveau de l'apprentissage des adultes-apprenants.

- Une des tâches qui découlent de cette fonction consiste à présenter un contenu (Bertrand, 1979; Tough, 1975), c'est-à-dire à présenter des connaissances (Lépine, 1977; Lesne, 1977) précises et/ou à démontrer un savoir-faire (Lesne, 1977) précis.

- Une autre tâche qui découle de cette fonction consiste à organiser ce contenu (Bertrand, 1979) ainsi que tout le programme de formation (Tough, 1975) afin d'aider les apprenants à absorber ce contenu (Bertrand, 1979).

La clientèle (Composante no 4)

Niveau sociologique

1. Composition de la clientèle

a. Catégorie(s) sociale(s) rejointe(s)

i) Occupations: les occupations des adultes-apprenants rejoints sont diverses. Il semble toutefois que des occupations correspondant aux catégories moyennes de la clientèle soient majoritaires, par opposition aux catégories dites "défavorisées" (Godbout et Collin, 1977), puisque ce type d'intervention éducative s'adresse habituellement à une population déjà familière avec le système scolaire (Benoit, 1977).

ii) Spécificité: on trouve ici une clientèle non-spécifique (DGFA, 1978a), large, souple (Godbout et Collin, 1977), hétérogène. La formation s'adresse à l'ensemble de la population (Godbout et Collin, 1977), elle s'adresse à tous (cacérès, 1964).

b. Nombre rejoint

Le nombre d'adultes rejoints est ici comparativement élevé (Benoit, 1977).

2. Identification de l'adulte-apprenant à la clientèle

a. Ancrage

L'ancrage, insertion du groupe d'apprenants dans la société, est inexistant.

b. Organisation du milieu social

L'organisation du milieu social est inexistante, sans rapport avec l'adulte en tant que client de l'organisme.

Niveau éducatif

3. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

Les adultes-apprenants n'exercent aucun pouvoir de décision sur les étapes de la programmation. La clientèle se trouve ici sans autorité (Lesne, 1977).

b. Type de contrôle

Les adultes-apprenants n'exercent aucun contrôle - ni total, ni partiel - sur la formation.

Le contenu (Composante no 5)

Niveau éducatif

1. Contenu(s)

a. Au niveau du savoir

Les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont les suivantes:

- connaissances générales acquises dans le cadre d'une formation générale (Lesne, 1977), intellectuelle (Lesne, 1977: DGEA, 1977);

- culture (Lesne, 1977), arts, loisirs (Serre, 1977) culturels (Godbout et Collin, 1977).

- éducation familiale comprenant vie familiale (Serre, 1977), mariage, couple, famille (ICEA, 1974);

- religion (Serre, 1977; Godbout et Collin, 1977);

- consommation (Godbout et Collin, 1977), surtout pour ce qui a trait aux informations concernant ce domaine et pour ce qui a trait aux ressources disponibles.

b. Au niveau du savoir-faire

Les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont les suivantes:

- techniques (Valois et Pâquet, 1974), formation technique (DEA, 1977; Meister, 1971a);

- artisanat (ICEA, 1974);

UNIVERSITE DE MONTREAL

- arts domestiques comprenant cuisine, tricot (Valois et Paquet, 1974), couture (ICEA, 1974).

La méthodologie (Composante no 6)

Niveau éducatif

1. Méthode éducative

a. Méthode de base

Ce premier type d'intervention éducative étant centré sur l'apprentissage, la méthode de base qui est utilisée est celle de l'enseignement (Bertrand, 1979) systématique (Unesco, 1976a). Par "enseignement systématique", nous entendons "la méthode éducative par laquelle un éducateur-enseignant transmet, d'une façon structurée, des connaissances précises à des adultes-apprenants-objets de formation".

b. Démarche éducative

La démarche éducative consiste à présenter, selon un ordre théorique (Lesne, 1977) logique, chronologique (Bertrand, 1979), un ensemble de connaissances objectives, divisées en matières distinctes (Illich, 1971; Bertrand, 1979; Freire, 1969; Unesco, 1976a; Lépine, 1977; ICEA, 1972a). Il s'agit, avant tout, d'une démarche de structuration-présentation d'un contenu éducatif qui part des exigences, de la logique inhérente à ce contenu objectif et qui fournit aux adultes-apprenants la possibilité d'en faire l'apprentissage systématique.

2. Formats éducatifs

Parmi les principaux formats éducatifs, on retrouve les

cours (Lesne, 1977; Bertrand, 1979) formels (Godbout et Collin, 1977), souvent complétés par des documents écrits (Bertrand, 1979) (le cours magistral étant l'archétype même (Lesne, 1977) des formats utilisés sous ce premier modèle). On retrouve les conférences (Lesne, 1977; Godbout et Collin, 1977; Tough, 1975), ainsi que certaines variantes telles le panel-discussion (Lesne, 1977; Tough, 1975) mené par les éducateurs eux-mêmes, par des conférenciers (Lesne, 1977) - experts (Tough, 1975).

3. Evaluation

L'évaluation est quantitative (Lesne, 1977). Par "évaluation quantitative", nous entendons "l'appréciation de la formation, au niveau du savoir et/ou du savoir-faire, réalisée à partir de critères objectifs (Curtis, 1969)", mesurant, par exemple, l'apprentissage des contenus (Lépine, 1977) réalisée par rapport aux objectifs qui avaient été fixés au départ (Curtis, 1969; DGEA, 1976c).

4. Environnement éducatif

a. Lieu de formation

Le lieu de formation est un local-classe (Lesne, 1977; Lépine, 1977; Bertrand, 1979), un local isolé (Lesne, 1977), centre de ressources didactiques (Bertrand, 1979), non le milieu de vie réel des adultes-apprenants.

b. Durée

La formation est d'une durée régulière. On retrouve une certaine continuité (Verner, 1962), une certaine régularité (Tough, 1975)

dans un processus de formation qui est entrepris habituellement sur une période à plus ou moins moyen terme (quelque six mois (Tough, 1975), par exemple).

c. Recours à des ressources institutionnelles

Il peut y avoir utilisation de ressources institutionnelles, que ce soit au niveau de ressources humaines ou au niveau de ressources didactiques.

d. Intégration à un projet plus global

La formation ne s'insère pas dans un projet plus global du groupe d'apprenants.

B. Modèle d'animation de micro-groupe (M-2a)

Les fondements idéologiques (Composante no 1)

Niveau sociologique

1. Conception de la société

a. Définition de la société

La société est une entité en transformation (Lépine, 1977) qui se modifie au moyen des changements et des décisions (Lépine, 1977) qui y sont effectués.

i) Accent: cette définition accentue le mouvement continuel (Lépine, 1977) de la société, le progrès (Côté et Harnois, 1978), les tendances et les forces nouvelles de la société (Touraine, 1973), le changement perçu ici comme étant le moteur de la société (Côté et Harnois, 1978). On insiste sur les prises de décisions (Touraine, 1973), sur la

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

dynamique sociale résultant de ces décisions (Lépine, 1977) et devant assurer la continuité de l'organisation sociale (Lépine, 1977). On croit aux "prises de décisions qui fixeront les normes et les attentes" (Lépine, 1977, p. 11).

ii) Rejet: une telle définition refuse de reconnaître l'existence de conflits sociaux (Meister, 1971a) fondamentaux (Lépine, 1977), de ruptures qualitatives dans la structure sociale (Lépine, 1977), de rapports de classes (Lépine, 1977) antagonistes, croyant plutôt que les difficultés, les tensions du système social sont le produit de facteurs extérieurs à ce système (Côté et Harnois, 1970). On nie l'existence d'un ordre social dominant (Lépine, 1977) de même que celle d'intérêts divergents (Côté et Harnois, 1978), contradictoires (Lépine, 1977) au sein de la société.

b. Analyse sociétale

On ne retrouve pas d'analyse (Godbout et Collin, 1977), d'orientation idéologique (Godbout et Collin, 1977; Côté et Harnois, 1970) explicites. Bien plus, on trouve ici un refus de toute idéologie explicite: en effet, cette conception de la société, axée sur le progrès bénéfique pour tous, ne conçoit pas la nécessité d'une prise de position (Côté et Harnois, 1978) critique (Bertrand, 1979) et va jusqu'à prôner le thème de la fin des idéologies (Côté et Harnois, 1978).

2. Conception du pouvoir

a. Lieu du pouvoir

Le pouvoir est situé au niveau des grands centres de décisions

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

(Touraine, 1973). Le gouvernement et les décideurs (Lépine, 1977), en relations d'influence et de concurrence sociale délibérée, constituent ces centres de décisions (Lépine, 1977).

b. L'Etat

L'Etat est le "gérant du développement social intégral" (Valois et Pâquet, 1974). Cet Etat-gouvernement, "chargé de la gestion du changement" (Touraine, 1973), ne représente pas un enjeu problématique (Côté et Harnois, 1978). En effet, le rapport entre l'Etat et l'existence d'un système de domination socio-politique est ici laissé dans l'ombre (Côté et Harnois, 1978), voire rejeté. Cet Etat est technocratique (Touraine, 1973; Valois et Pâquet, 1974), étant centré sur la coordination des efforts, sur l'efficacité (Valois et Pâquet, 1974), sur la rationalité (Valois et Pâquet, 1974: Côté et Harnois, 1978). Cet Etat est démocratique, préconisant des modes de gestion transversaux (Côté et Harnois, 1978), se présentant comme étant un Etat du bien-être (Poulantzas, 1976), à la disposition de tous (Cacérès, 1964), favorisant la décentralisation, la coopération des responsables (POUR, 1971), la participation volontaire (POUR, 1971), l'éducation accessible à tous (Meister, 1971a).

c. Les institutions éducatives

Ces institutions sont des "organisations fonctionnelles" (Côté et Harnois, 1978) devant faciliter l'atteinte des nouveaux objectifs d'une société en changement (Lépine, 1977).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

3. Conception des finalités sociétales

a. Finalité de la société définie

Cette société vise une adaptation (Lesne, 1977) d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle cherche à ajuster ses structures, ses rapports sociaux, sa vie économique, sociale (Lesne, 1977) et politique aux changements (Touraine, 1973; Lépine, 1977), aux nouvelles exigences de fonctionnement (Lesne, 1977), aux nouveaux problèmes (Touraine, 1973) qui surgissent, sans pour autant remettre en cause ses objectifs fondamentaux (Lépine, 1977) ni ses structures de base.

b. Finalité poursuivie par les tenants de ce modèle

Les tenants de ce deuxième modèle éducatif se trouvent en accord avec la finalité poursuivie par la société telle qu'ils la définissent. Ils préconisent les réformes, les changements planifiés, les stratégies efficaces (Lépine, 1977). Ils cherchent cette même adaptation sociale (Lépine, 1977). Par "adaptation sociale", nous entendrons désormais "l'ajustement aux changements que les tenants de ce modèle cherchent à réaliser au niveau des structures, des rapports sociaux, de la vie économique, sociale, politique et culturelle sans remise en cause des objectifs ni des structures de base de la société dans laquelle ils sont insérés".

Niveau éducatif

4. Conception de l'acte éducatif

a. Centration

L'acte éducatif doit être centré sur l'actualisation (Lépine,

1977) de la personne. On met en effet l'accent sur les capacités latentes de croissance (Lesne, 1977) propres à chaque individu, sur le dynamisme de croissance (Bertrand, 1979) de la personne humaine (Lesne, 1977), sur la libération, l'émergence d'une force interne et créatrice (Lesne, 1977) chez les adultes-apprenants.

b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)

L'objet d'apprentissage prioritaire est le savoir-être (Lesne, 1977). On accorde priorité, au niveau du savoir-être, à la dimension affective (Lesne, 1977; Lépine, 1977) - c'est-à-dire à l'expérience, au vécu, aux motivations, intérêts et attitudes des individus (Lesne, 1977) - ainsi qu'à la dimension micro-sociale - c'est-à-dire aux relations des individus à l'intérieur de micro-groupes de formation, au développement personnel des individus passant par le développement de la vie du micro-groupe (Lépine, 1977; Bertrand, 1979). On remet ici en question tout savoir-contenu qui se voudrait objectif, neutre (Lesne, 1977) ou prioritaire. On met donc l'accent sur un savoir-être subjectif (Lesne, 1977).

c. Inspiration

Ce type d'intervention éducative s'inspire surtout du domaine de la psycho-pédagogie (Lépine, 1977). C'est un modèle relativement récent, une "pédagogie nouvelle" (Lépine, 1977) qui trouve ses sources dans les sciences humaines (Côté et Harnois, 1978; Bertrand, 1979), dans différentes applications tant cliniques que pédagogiques (Côté et Harnois, 1978).

5. Conception de l'éducateur

a. Définition

L'éducateur est un animateur (Kidd, 1959), un facilitateur (Bertrand, 1979), une des nombreuses sources de connaissances (Lesne, 1977) à la disposition du groupe d'apprenants. C'est un technicien (Meister, 1971b), un expert par rapport aux méthodes de fonctionnement et d'apprentissage en micro-groupes.

b. Rôle

Son rôle consiste à faciliter l'apprentissage (Kidd, 1959) des individus formant des micro-groupes.

6. Conception de la clientèle

a. Définition de l'adulte-apprenant

i) Sur le plan sociologique: l'adulte-apprenant est un individu (Lesne, 1977; Bertrand, 1979). Cet individu, dans ce deuxième modèle éducatif, se doit d'être inséré dans un micro-groupe. Par "micro-groupe", nous entendons "tout groupe formé en fonction de la formation seulement et non en fonction de l'insertion sociale réelle de ses membres".

ii) Sur le plan éducatif: cet individu est sujet de formation (Lesne, 1977). Par "sujet de formation", nous entendons "toute personne qui est considérée comme étant elle-même une des sources-références de sa propre formation, comme étant un "s'éduquant" (Bertrand, 1979) appelé à participer, de façon délibérée (Lesne, 1977), au niveau de sa formation, sans qu'aucune contrainte explicite (Lesne, 1977) ne soit exercée sur le plan éducatif et/ou social".

b. Définition des apprenants défavorisés

Les apprenants défavorisés sont des individus en difficulté

d'adaptation (Lépine, 1977). Ce sont des cas individuels, isolés que l'on interprète en termes de dysfonctions (Lafleur, 1972), et que l'on cherche à résoudre au moyen de réhabilitation (Fernandez, 1975) par l'éducation (Curtis, 1969), de rattrapage culturel (CEDAL, 1976).

Les objectifs (Composante no 2)

Niveau sociologique

1. But de l'éducation

Le but de l'éducation, pour ce deuxième type d'intervention éducative, est la promotion individuelle (type II). Par "promotion individuelle (type II)", nous entendons "tout développement (Bertrand, 1979) personnel (Lesne, 1977; Lépine, 1977; Valois et Paquet, 1974) qui est fondé sur l'adaptation (Lesne, 1977; Côté et Harnois, 1978; Bertrand, 1979) active (Lesne, 1977) des individus (Lesne, 1977; Côté et Harnois, 1978; Bertrand, 1979), amenant ces derniers à s'ajuster délibérément aux changements (Côté et Harnois, 1978), aux nouvelles conditions de fonctionnement de la société (Lesne, 1977) et les préparant ainsi, indirectement (Benoît, 1977), à assumer adéquatement leurs nouveaux rôles (DGEA, 1978a; Benoît, 1977) sociaux, à améliorer le processus démocratique (Lépine, 1977) en vue de l'adaptation sociale".

Niveau éducatif

2. Objectifs de l'éducation

- L'éducation vise le développement intégral de la personne (Lépine, 1977). On cherche ici à favoriser le développement de la personnalité (Cacérès, 1964), de la créativité (Lesne, 1977; Lépine, 1977); l'émergence des ressources internes de chaque individu (Bertrand, 1979), d'attitudes inductives de transformations personnelles" (Lesne, 1977, p. 77), de

comportements qui actualiseront le potentiel de chaque adulte-apprenant.

- L'éducation vise également la participation (Lépine, 1977) des individus au niveau du micro-groupe d'apprenants. On y cherche à assurer une certaine "socialisation inter-relationnelle" (Côté et Harnois, 1978), à favoriser l'acceptation d'autrui, l'échange d'idées, d'informations, de sentiments (Côté et Harnois, 1978), d'attitudes (Lesne, 1977).

L'agent éducatif (Composante no 3)

Niveau sociologique

1. Secteur(s) d'activités de l'organisme

- Un secteur important d'activités de l'organisme est celui de la formation, la formation étant ici entendue dans le sens d'une formation psycho-sociale (Côté et Harnois, 1978).

- Un autre secteur d'activités de l'organisme peut être celui des loisirs, surtout de loisirs se rapportant au domaine culturel (Godbout et Collin, 1977).

2. Composition de l'organisme

a. Postes occupés

i) Type d'emploi: le type spécifique d'emploi qui prévaut dans l'organisme est celui d'animateur (Lesne, 1977) travaillant au niveau de micro-groupes.

ii) Place de l'activité éducative: l'activité éducative-animation prime face à l'ensemble des autres activités ou services de l'organisme.

b. Formation

i) Scolarité: le niveau de scolarité des membres de l'organisme est élevé.

ii) Qualification:

- en soi: les membres de l'organisme sont des spécialistes en relations humaines (Côté et Harnois, 1978), la plupart ont une formation dans le domaine de la psychologie des adultes (DGEA, 1978a), dans le domaine des approches psycho-sociales (Lépine, 1977). Leur domaine d'études correspond surtout à celui des élites traditionnelles: professions libérales, religieux (Valois et Pâquet, 1974), clergé (Valois et Pâquet, 1974; Côté et Harnois, 1978).

- en tant qu'éducateurs: plusieurs ont une compétence requise (Chaput, 1977), par exemple, en tant qu'andragogues (Côté et Harnois, 1978) ou en tant qu'animateurs. La plupart ont travaillé ou travaillent également dans le milieu scolaire (Côté et Harnois, 1978). Ils sont donc familiers avec les situations d'apprentissage, avec les techniques d'apprentissage en groupe (Meister, 1971b). De plus, étant donné l'importance que prend ici la personnalité, les attitudes, la connaissance de soi du formateur (Lesne, 1977), plusieurs auront suivi eux-mêmes des sessions de psycho-thérapie, de dynamique de groupe (Lesne, 1977), etc.

c. Norme heure/groupe

Cette norme est appliquée à la formation fournie par l'organisme.

d. Rémunération

Les éducateurs sont rémunérés.

3. Identification de l'éducateur à la clientèle

a. Type d'agent

L'éducateur est un agent externe (CEDAL, 1975). Il demeure extérieur au groupe d'apprenants avec lequel il travaille.

b. Intervention dans le milieu social

Il n'y a pas, de la part de l'éducateur, d'intervention dans le milieu social réel des adultes-apprenants.

Niveau éducatif

4. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

L'agent éducatif exerce un pouvoir de décision principalement sur deux étapes de la programmation: il choisit et élabore les objectifs de la formation et il choisit également la méthodologie devant être utilisée.

b. Type de contrôle

L'agent éducatif exerce un contrôle implicite sur la formation. Par "contrôle implicite", nous entendons "l'autorité que l'agent éducatif exerce, de par son rôle en tant qu'éducateur-animateur, sur la formation, d'une façon informelle, indirecte, ne pouvant être que supposée par les adultes en formation". Même si l'éducateur se refuse à exercer directement son pouvoir, cherchant plutôt à le déléguer (Lesne, 1977) aux personnes en formation, il n'en demeure pas moins que c'est lui l'expert, le technicien (Grand'Maison, 1970) qui contrôle, en définitive, le processus d'apprentissage.

5. Fonctions et tâches de l'éducateur

- La fonction principale de l'éducateur-animateur est de travailler à la formation en tant que support à l'apprentissage des adultes-apprenants.

- Une des tâches qui découlent de cette fonction consiste à créer un climat (Bertrand, 1979), des conditions favorables à l'apprentissage (Doray, 1967; Lesne, 1977) des adultes ainsi qu'au fonctionnement (Lépine, 1977; De La Côte, 1969) du micro-groupe.

- Une autre tâche qui découle de cette fonction consiste à fournir un certain entraînement (Campbell, 1978) au niveau du savoir-être, aidant les individus à acquérir certaines attitudes et habiletés, à mieux fonctionner au sein d'un micro-groupe.

La clientèle (Composante no 4)

Niveau sociologique

1. Composition de la clientèle

a. Catégorie(s) sociale(s) rejointe(s)

i) Occupation: les occupations des adultes-apprenants rejoints sont diverses. Il semble toutefois que, comme sous le modèle éducatif précédent (Modèle 1), des occupations correspondant aux catégories moyennes de la clientèle soient majoritaires, par opposition aux catégories dites "défavorisées" (Godbout et Collin, 1977), puisque ce type d'intervention éducative s'adresse habituellement à une population déjà familière avec le système scolaire.

ii) Spécificité: on trouve ici une clientèle non-spécifique (DGEP, 1978a), large, souple (Godbout et Collin, 1977), hétérogène, comme le sont habituellement les clientèles d'organismes axés sur le culturel plutôt que sur l'action (Godbout et Collin, 1977). La formation s'adresse à l'ensemble de la population (Godbout et Collin, 1977), elle s'adresse à tous (Cacérès, 1964).

b. Nombre rejoint

Le nombre d'adultes rejoints est ici, comme sous le modèle éducatif précédent (Modèle 1), comparativement élevé (Benoit, 1977).

2. Identification de l'adulte-apprenant à la clientèle

a. Ancrage

L'ancrage, l'insertion du groupe d'apprenants dans la société est inexistant.

b. Organisation du milieu social

L'organisation du milieu social est inexistante, sans rapport avec l'adulte en tant que client de l'organisme.

Niveau éducatif

3. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

Les adultes-apprenants exercent un pouvoir de décision principalement sur deux étapes de la programmation: ils choisissent le contenu et se chargent également de l'évaluation (Lesne, 1977) de la formation.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

b. Type de contrôle

Les adultes-apprenants exercent un contrôle partiel sur la formation. Par "contrôle partiel", nous entendons "l'autorité que la clientèle exerce, de par son rôle en tant que clientèle, sur une ou quelques étapes de la programmation mais jamais sur l'ensemble de cette programmation".

Le contenu (Composante no 5)

Niveau éducatif

1. Contenu(s)

- Au niveau du savoir-être: les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont les suivantes:

- relations humaines, dimensions interpersonnelles (Lesne, 1977: DEA, 1977);

- dynamique de groupe (ICEA, 1974), fonctionnement de micro-groupes;

- créativité (DEA, 1977);

- éducation familiale, comprenant vie familiale (Serre, 1977), mariage, couple, famille (ICEA, 1974);

- religion (Serre, 1977; Godbout et Collin, 1977);

- loisirs (Serre, 1977; Godbout et Collin, 1977).

La méthodologie (Composante no 6)

Niveau éducatif

1. Méthode éducative

a. Méthode de base

Ce deuxième type d'intervention éducative étant centré sur l'actualisation de la personne, la méthode de base qui est utilisée est celle de l'animation (Lesne, 1977; Bertrand, 1979; Peuple et Culture, 1977) de micro-groupes (POUR, 1971). Par "animation de micro-groupe", nous entendons "la méthode éducative par laquelle un éducateur-animateur facilite, à l'intérieur d'un micro-groupe, le processus d'apprentissage des adultes-apprenants sujets de formation".

b. Démarche éducative

La démarche éducative consiste à utiliser le micro-groupe comme moyen de formation des individus (Lépine, 1977; Lesne, 1977; Bertrand, 1979). Il s'agit, avant tout, d'une démarche non-directive (Lesne, 1977; Bertrand, 1979) qui part des dispositions, des motifs, des intérêts (Lesne, 1977; Bertrand, 1979; Curtis, 1969), de l'expérience, du vécu du groupe (Bertrand, 1979) et qui fournit aux participants des situations interactionnelles (Bertrand, 1979), la possibilité d'un travail en groupe dans un rapport émotif-rationnel (Côté et Harnois, 1978), en fait, un environnement éducatif (Bertrand, 1979) qui permettra le développement des individus (Lépine, 1977; Bertrand, 1979) participants.

2. Formats éducatifs

Parmi les principaux formats éducatifs, on retrouve les

groupes-diagnostics (Lesne, 1977) (archétype même (Lesne, 1977) des formats utilisés sous ce deuxième modèle) dans lesquels le micro-groupe, entièrement centré sur lui-même (Lesne, 1977), porte son attention sur ses propres attitudes, sentiments et sur le processus vécu à l'intérieur du groupe (Tough, 1975). On retrouve les études de cas (Lesne, 1977), études de problèmes simulés (Lesne, 1977); certains types de réunions-discussions (Lesne, 1977); certains types d'intervention dans le domaine des relations interpersonnelles, de la communication (POUR, 1971), de la créativité (Lesne, 1977). On peut également retrouver le format audio-visuel (Lesne, 1977), l'usage des média technologiques (Gagnon, 1972), axés ici sur le micro-groupe.

3. Evaluation

L'évaluation est qualitative (Lesne, 1977). Par "évaluation qualitative", nous entendons "l'appréciation de la formation, au niveau du savoir-être, réalisée à partir de critères subjectifs (Lesne, 1977)", exprimant, par exemple, des changements d'attitudes (Lesne, 1977), des processus vécus par le micro-groupe.

4. Environnement éducatif

a. Lieu de formation

Le lieu de formation est un local-classe (Lépine, 1977), un local isolé, un contexte plus ou moins structuré (Bertrand, 1979) réunissant un micro-groupe, non le milieu de vie réel des adultes-apprenants.

b. Durée

La formation est d'une durée régulière. On retrouve une

certaine continuité, une certaine régularité dans un processus de formation qui est entrepris habituellement sur une période à plus ou moins moyen terme (quelque six mois (Tough, 1975), par exemple).

c. Recours à des ressources institutionnelles

Il peut y avoir utilisation de ressources institutionnelles, surtout au niveau des ressources humaines.

d. Intégration à un projet plus global

La formation ne s'insère pas dans un projet plus global du groupe d'apprenants.

C. Modèle d'animation collective (M-2b)

Les fondements idéologiques (Composante no 1)

Niveau sociologique

1. Conception de la société

a. Définition de la société

Tout comme sous le modèle précédent (modèle 2a), la société est ici également une entité en transformation (Lépine, 1977) qui se modifie au moyen des changements et des décisions (Lépine, 1977) qui y sont effectués.

i) Accent: cette définition accentue le mouvement continuel (Lépine, 1977) de la société, le progrès (Côté et Harnois, 1978), les tendances et les forces nouvelles de la société (Touraine, 1973), le changement social perçu ici comme étant le moteur de la société (Côté et Harnois, 1978). On insiste sur les prises de décision (Touraine, 1973),

sur la dynamique sociale résultant de ces décisions (Lépine, 1977) et devant assurer la continuité de l'organisation sociale (Lépine, 1977). On croit aux "prises de décisions qui fixeront les normes et les attentes" (Lépine, 1977, p. 11). On accorde de l'importance aux mécanismes de planification, de concertation, aux transactions (Lépine, 1977) qui permettent des ralliements (Côté et Harnois, 1978), une certaine intégration de l'ensemble des conflits sociaux (Lépine, 1977), un certain contrôle des difficultés du système social (Côté et Harnois, 1978). On croit que la démocratie requiert une participation active de l'ensemble de la population et que les collectivités ont la capacité de résoudre leurs propres problèmes (POUR, 1971).

ii) Rejet: une telle définition, tout comme sous le modèle précédent (modèle 2a), refuse de reconnaître l'existence de conflits sociaux (Meister, 1971a) fondamentaux (Lépine, 1977), de ruptures qualitatives dans la structure sociale (Lépine, 1977), de rapports de classes (Lépine, 1977) antagonistes, croyant plutôt que les difficultés, les tensions du système social sont le produit de facteurs extérieurs à ce système (Côté et Harnois, 1978). On nie l'existence d'un ordre social dominant (Lépine, 1977) de même que celle d'intérêts divergents (Côté et Harnois, 1978), contradictoires (Lépine, 1977) au sein de la société.

b. Analyse sociétale

Tout comme sous le modèle précédent (modèle 2a), on ne retrouve pas d'analyse (Godbout et Collin, 1977), d'orientation idéologique (Godbout et Collin, 1977; Côté et Harnois, 1978) explicites. On trouve

plutôt, ici encore, un refus de toute idéologie explicite (Grand'Maison, 1976); en effet, cette conception de la société, axée sur le changement social, sur le progrès bénéfique pour tous, ne conçoit pas la nécessité d'une prise de position (Côté et Harnois, 1978) critique (Bertrand, 1979) et va jusqu'à prôner le thème de la fin des idéologies (Côté et Harnois, 1978). On trouve cependant, sous ce troisième type d'intervention, des lignes directrices d'action (Côté et Harnois, 1978), bien que ces lignes d'action ne constituent pas un programme (Côté et Harnois, 1978) d'action comme tel.

2. Conception du pouvoir

a. Lieu du pouvoir

Tout comme sous le type d'intervention éducative précédent (M-2a), le pouvoir est situé au niveau des grands centres de décisions (Touraine, 1973). Le gouvernement et les décideurs (Lépine, 1977), en relations d'influence et de concurrence sociale délibérée, constituent ces centres de décisions (Lépine, 1977).

b. L'Etat

Tout comme sous le type d'intervention éducative précédent (M-2a), l'Etat est le "gérant du développement social intégral" (Valois et Pâquet, 1974). Cet Etat-gouvernement, "chargé de la gestion du changement" (Touraine, 1973), ne représente pas un enjeu problématique (Côté et Harnois, 1978). En effet, le rapport entre l'Etat et l'existence d'un système de domination socio-politique est ici aussi laissé dans l'ombre (Côté et Harnois, 1978), voire rejeté. Cet Etat est technocratique

(Touraine, 1973; Valois et Pâquet, 1974), étant centré sur la coordination des efforts, sur l'efficacité (Valois et Pâquet, 1974), sur la rationalité (Valois et Pâquet, 1974; Côté et Harnois, 1978), visant à mettre sur pied et à mener à terme des projets rentables de développement (Meister, 1971a). Cet Etat est démocratique, préconisant des modes de gestion transversaux (Côté et Harnois, 1978), se présentant comme étant un Etat du bien-être (Poulantzas, 1976), à la disposition de tous (Cacérès, 1964), favorisant la décentralisation, la coopération des responsables (POUR, 1971), la participation volontaire (POUR, 1971), l'éducation accessible à tous (Meister, 1971a).

c. Les institutions éducatives

Tout comme sous le type d'intervention éducative précédent (M-2a), ces institutions sont des "organisations fonctionnelles" (Côté et Harnois, 1978) devant faciliter l'atteinte des nouveaux objectifs d'une société en changement (Lépine, 1977).

3. Conception des finalités sociétales

a. Finalité de la société définie

Tout comme pour le modèle précédent (M-2a), cette société vise une adaptation d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle cherche à ajuster ses structures, ses rapports sociaux, sa vie économique, sociale (Lesne, 1977) et politique aux changements (Touraine, 1973; Lépine, 1977), aux nouvelles exigences de fonctionnement (Lesne, 1977), aux nouveaux problèmes (Touraine, 1973) qui surgissent, sans pour autant remettre en cause ses objectifs fondamentaux (Lépine, 1977) ni ses structures de base.

b. Finalité poursuivie par les tenants de ce modèle

Les tenants de ce troisième modèle éducatif, tout comme ceux du modèle précédent (M-2a), se trouvent en accord avec la finalité poursuivie par la société telle qu'ils la définissent. Ils préconisent les réformes (Lépine, 1977), les changements planifiés, les stratégies (Lépine, 1977) efficaces. Ils cherchent cette même adaptation sociale (Lépine, 1977). Par "adaptation sociale", nous entendons, tout comme sous le modèle précédent, "l'ajustement aux changements que les tenants de ce modèle cherchent à réaliser au niveau des structures, des rapports sociaux, de la vie économique, sociale, politique et culturelle sans remise en cause des objectifs ni des structures de base de la société dans laquelle ils sont insérés".

Niveau éducatif

4. Conception de l'acte éducatif

a. Centration

L'acte éducatif doit être centré sur l'actualisation des groupes sociaux insérés dans la société. On met en effet l'accent sur les capacités propres à ces groupes de résoudre leurs problèmes (POUR, 1971) et de se développer, sur le dynamisme de croissance (POUR, 1971) propre à ces groupes.

b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)

Les objets d'apprentissage prioritaires sont le savoir-faire et le savoir-être. On accorde priorité au niveau du savoir-faire à la dimension sociale - c'est-à-dire à une action (SEAPAC, 1976) dans le

milieu social réel, à l'intervention, à l'insertion des citoyens dans ce milieu - et, au niveau du savoir-être, à la dimension affective - c'est-à-dire ici, à l'expérience, au vécu, aux motivations, intérêts et attitudes (Lesne, 1977) du groupe de citoyens, aux relations de ces citoyens à l'intérieur de leur groupe. On met l' accent sur le savoir-faire, un savoir-faire qui se veut en fonction de l'action (ICEA, 1975; Tétreault, 1967) collective (SEAPAC, 1976).

c. Inspiration

Ce type d'intervention éducative s'inspire surtout du domaine de la psychologie sociale. C'est un modèle relativement récent qui trouve ses sources dans les sciences humaines (Côté et Harnois, 1978), dans les modèles sociologiques de sociétés démocratiques (Bertrand, 1979), ainsi que dans différentes techniques d'information, de programmation, de prises de décision correspondant au type de rationalité (Côté et Harnois, 1978) propre à une société technocratique.

5. Conception de l'éducateur

a. Définition

L'éducateur est un animateur social (Côté et Harnois, 1978), un promoteur (Fernandez, 1975) social, une des ressources (Bertrand, 1979; Lesne, 1977) à la disposition de groupes de citoyens (Knowles, 1970). C'est un guide, un agent de méthodes (Côté et Harnois, 1978), un technicien expert (Fernandez, 1975) par rapport aux méthodes de fonctionnement de groupes sociaux réels.

b. Rôle

Le rôle de l'éducateur consiste à guider l'apprentissage-action des citoyens formant ces groupes sociaux.

6. Conception de la clientèle

a. Définition de l'adulte-apprenant

i) Sur le plan sociologique: l'adulte-apprenant est un citoyen (Knowles, 1970) (type 1). Par "citoyen (type 1)", nous entendons "toute personne à laquelle, pour la formation, on s'adresse en fonction de son insertion sociale réelle dans la société (Verner, 1962), au niveau d'une collectivité (type 1)". Par "collectivité (type 1)", nous entendons "tout groupement social réel de citoyens-participants (Knowles, 1970) aux prises avec des problèmes (Campbell, 1978) communs de développement, de changements, de revendications et axé sur une action (SEAPAC, 1976) commune, dans l'optique d'une adaptation sociale".

ii) Sur le plan éducatif: ce citoyen (type 1) est à la fois sujet et agent de formation (type 1). Il est sujet de formation, puisque, selon la définition déjà proposée, il est considéré comme étant lui-même une des sources-références de sa propre formation, appelé à participer de façon délibérée à sa formation, sans aucune contrainte explicite. Par "agent de formation (type 1)", nous entendons "toute personne en formation qui, à partir de son insertion sociale réelle, intervient au niveau social, dans le cadre d'une collectivité (type 1)".

b. Définition des apprenants défavorisés

Les apprenants défavorisés sont des citoyens (type 1) en difficulté d'adaptation. Ce sont des cas collectifs que l'on interprète en termes de dysfonctions (Bélanger, Paquet et Valois, 1973; Lafleur, 1972), en termes de difficultés de communication (Côté et Harnois, 1978) ou de mauvaises procédures de prises de décision (Côté et Harnois, 1978; Blondin, 1967a), en termes de manque de participation (Blondin, 1967a). On cherche à résoudre cette difficulté au moyen de réhabilitation (Fernandez, 1975) par l'éducation (Curtis, 1969; Blondin, 1967a), de promotion culturelle (Donovan, 1975) ainsi qu'au moyen d'une intervention socio-économique (Côté et Harnois, 1978).

Les objectifs (Composante no 2)

Niveau sociologique

1. But de l'éducation

Le but de l'éducation, pour ce troisième type d'intervention éducative, est la promotion collective (type 1). Par "promotion collective (type 1)", nous entendons "tout développement collectif qui est fondé sur l'adaptation active des citoyens (type 1) et des collectivités (type 1), amenant ceux-ci à s'ajuster délibérément aux changements (Lesne, 1977), aux nouveaux principes de gestion (Côté et Harnois, 1978), aux nouvelles conditions de fonctionnement de la société (Lesne, 1977) et les préparant ainsi, directement, à assumer adéquatement leurs nouveaux rôles sociaux (DGEA, 1978a), à améliorer le processus démocratique (Lépine, 1977), en vue de l'adaptation sociale".

Niveau éducatif

2. Objectifs de l'éducation

- L'éducation vise à rendre les citoyens (type 1) capables de prises de décision (Blondin, 1967a; Lépine, 1977). On cherche ici à favoriser chez les citoyens (type 1) l'élaboration et l'exécution de décisions (Cacérès, 1964) démocratiques (Lépine, 1977) se rapportant à leur vie en tant que citoyens et en tant que collectivité (Cacérès, 1964) (type 1), sur le plan politico-économique (Touraine, 1973) et/ou culturel. On cherche à fournir à cette collectivité la possibilité de se définir (Tétreault, 1967), de décider (POUR, 1971) et d'agir de façon de plus en plus cohérente et autodéterminée (Tétreault, 1967), de mieux fonctionner dans les structures sociales de son milieu (McGraw, 1978).

- L'éducation vise également la participation (Godbout et Collin, 1977; McGraw, 1978; DGEA, 1978b; DGEA, 1976a; ICEA, 1972a; Blondin, 1967a) démocratique (Lépine, 1977; Bertrand, 1979) des citoyens (type 1) au niveau de la collectivité (type 1): cette participation prend ici la forme d'une action collective (type 1). Par "action collective (type 1)", nous entendons "toute intervention de la part de citoyens (type 1) permettant à ces derniers de réaliser des projets collectifs de développement socio-économique (DGEA, 1978a; McGraw, 1978) et/ou culturel (Bertrand, 1979) de leur milieu (DGEA, 1978b; DGEA, 1975; McGraw, 1978; Côté et Harnois, 1978) et/ou de leur collectivité (type 1)". (Notons ici que ce concept de participation, de collaboration volontaire des gens (Côté et Harnois, 1978) semble être, pour ce modèle éducatif, un moyen (CEDAL, 1976)

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

efficace d'introduire un changement social (Côté et Harnois, 1978), de répondre à certains besoins fonctionnels du système social (Côté et Harnois, 1978), de vaincre certaines situations de sous-développement (Fernandez, 1975), de retard technologique (Fernandez, 1975) ou culturel. On retrouve, par exemple, ce genre de "projets de développement rentables" (Meister, 1971a) dans les domaines de l'assistance sociale (Meister, 1971a) et de l'organisation communautaire (Meister, 1971a; McGraw, 1978) oeuvrant dans certains secteurs "défavorisés" (DGEA, 1978a) de la société).

L'agent éducatif (Composante no 3)

Niveau sociologique

1. Secteur(s) d'activités de l'organisme

- Un secteur important d'activités de l'organisme est celui de l'intervention (SEAPAC, 1976), cette intervention étant ici entendue dans le sens d'une action collective (type 1), donc d'une action socio-économico-culturelle. Cette intervention peut inclure, à son tour, des activités de formation (Godbout et Collin, 1977) traditionnelle. Elle peut également inclure des activités d'information (Godbout et Collin, 1977), telles télévision, journal, centre de documentation (Godbout et Collin, 1977), etc.

- Un autre secteur d'activités de l'organisme est celui des services (Godbout et Collin, 1977) aux citoyens (type 1). Ces services peuvent inclure: services juridiques, services de santé, garderies, centres communautaires, logement, consommation, loisirs, dépannage ("case work", centres d'accueil) (Godbout et Collin, 1977) (notons ici que ces

activités sont souvent centrées sur un dépannage individuel reflétant une certaine individualisation de l'aide (Valois et Pâquet, 1974), tels certains services aux personnes âgées, services aux femmes, planning familial (Godbout et Collin, 1977), etc.

2. Composition de l'organisme

a. Postes occupés

i) Type d'emploi: le type spécifique d'emploi qui prévaut dans l'organisme est celui d'animateur social (Blondin, 1967a). On retrouve en effet des animateurs communautaires (Côté et Harnois, 1978), des promoteurs organisationnels (Fernandez, 1975), des experts-conseils (Beaugrand-Champagne, 1967) travaillant au niveau de collectivités (type 1).

ii) Place de l'activité éducative: l'activité éducative ne prime pas, n'étant ici qu'une des activités parmi l'ensemble des activités et/ou services offerts par l'organisme.

b. Formation

i) Scolarité: le niveau de scolarité est élevé (Côté et Harnois, 1978). Il s'agit même souvent de gens sur-scolarisés (Côté et Harnois, 1978).

ii) Qualification:

- en soi: les membres de l'organisme sont des spécialistes en relations humaines, plusieurs peuvent avoir une formation dans le domaine du travail social, de la planification, de l'organisation

communautaire (Côté et Harnois, 1978). Leur domaine d'études correspond surtout à celui des professionnels salariés exécutants (Valois et Pâquet, 1974), appliquant des modèles technocratiques de fonctionnement (Côté et Harnois, 1978): animateurs sociaux, organisateurs communautaires, professions techniques (Valois et Pâquet, 1974). Le domaine d'études peut également correspondre à celui des élites traditionnelles telles que présentées sous les modèles précédents (M-1 et M-2a).

- en tant qu'éducateurs: plusieurs ont une compétence requise en tant qu'éducateurs-animateurs sociaux. La plupart, bien que non-enseignants (Unesco, 1976a), sont familiers avec les situations d'apprentissage (DGEA, 1978a), avec les techniques d'apprentissage en groupe (Meister, 1971b), avec les approches psycho-sociales (Lépine, 1977) et les situations d'animation collective qui incluent une formation-éducation de cette collectivité.

c. Norme heure/groupe

Cette norme n'est pas appliquée à la formation fournie par l'organisme. L'éducateur-animateur social doit assurer un contact direct, soutenu avec les citoyens (ICEA, 1972a; Godbout et Collin, 1977) (type 1), avec la collectivité (type 1), et ne saurait donc pas se limiter à une norme aussi restreinte.

d. Rémunération

Les éducateurs sont rémunérés.

3. Identification de l'éducateur à la clientèle

a. Type d'agent

L'éducateur est un agent externe (CEDAL, 1975; Fernandez, 1975). Il demeure extérieur au groupe d'apprenants-citoyens (type 1). Ce type d'éducateur peut d'ailleurs faire valoir sa propre interprétation des intérêts véritables du milieu (Godbout et Collin, 1977) et ses propres stratégies (stratégies qui s'avèrent souvent différentes de celles des citoyens (Godbout et Collin, 1977) (type 1) - apprenants). Néanmoins, il faut noter que l'éducateur-animateur social a grandement conscience des aspects sociaux de son rôle (Unesco, 1972), qu'il a un "sens du collectif" (Kidd, 1959) le portant à chercher une identification, une insertion au milieu dans lequel il travaille.

b. Intervention dans le milieu social

Il y a intervention (SEAPAC, 1976), de la part de l'éducateur, dans le milieu social réel des adultes-apprenants, dans la collectivité (type 1). Notons que c'est peut-être à ce niveau que se situe la plus grande ambigüité de l'animation sociale puisque, par son intervention, l'éducateur-animateur devient, en quelque sorte, "à la fois provocateur et réformateur" (POUR, 1971).

Niveau éducatif

4. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

L'agent éducatif exerce un pouvoir de décision principalement sur deux étapes de la programmation: il choisit et élabore les objectifs,

les "stratégies d'action" (Godbout et Collin, 1977) et il choisit également la [illegible]logie devant être utilisée pour la formation.

b. Type de contrôle

L'agent éducatif exerce un contrôle implicite sur la formation. Même si l'éducateur se refuse à exercer directement son pouvoir, cherchant plutôt à le déléguer (Lesne, 1977) aux personnes en formation, il n'en demeure pas moins que c'est lui l'expert (McGraw, 1978; Côté et Harnois, 1978) face aux non-experts (McGraw, 1978), face au "public" (Côté et Harnois, 1978) et que c'est lui le technicien (Grand' Maison, 1970) qui est en mesure de contrôler, en définitive, le processus d'apprentissage.

5. Fonctions et tâches de l'éducateur

- Une des fonctions principales de l'éducateur-animateur social est de travailler à la formation en tant que support à l'action collective (SEAPAC, 1976) (type 1) des citoyens (type 1)-apprenants.

- Une des tâches qui découlent de cette fonction consiste à créer des conditions favorables (Campbell, 1978) à l'apprentissage ainsi qu'au fonctionnement (Doray, 1967) de la collectivité (type 1).

- Une autre tâche consiste à fournir un certain entraînement (Campbell, 1978) au niveau du savoir-être mais surtout au niveau du savoir-faire, de la préparation technique (Blondin, 1967a) de la collectivité (type 1), indiquant comment procéder (Campbell, 1978), par

exemple, pour ce qui a trait aux techniques de travail (Blondin, 1967a), de discussion (Campbell, 1978) de groupe, pour ce qui a trait au leadership (Campbell, 1978; De la Côte, 1969), aux modèles possibles de résolution de problèmes (Campbell, 1978), de prises de décision , au fonctionnement (Lépine, 1977; POUR, 1971) de la collectivité (type 1).

- Une autre tâche qui découle de cette fonction consiste à servir de lien avec les différents savoirs (Campbell, 1978), étant lui-même agent d'information (Doray, 1967; Campbell, 1978; Lépine, 1977; Lovett, 1974) ou se faisant animateur-relais en assurant que l'information, que les différents savoirs nécessaires sont transmis par une autre ressource disponible (Doray, 1967).

- Une autre fonction principale de l'éducateur-animateur social est de travailler à la formation en tant qu'intervenant au niveau de l'action collective (SEAPAC, 1976) (type 1).

- Une des tâches qui découlent de cette fonction consiste à organiser le groupe (Campbell, 1978; Godbout et Collin, 1977) de façon à y susciter des mécanismes de participation réelle (Blondin, 1967a) des citoyens (type 1).

- Une autre tâche consiste à s'engager lui-même dans l'action entreprise par la collectivité (type 1) en tant qu'agent de changement (Kidd, 1959), en tant qu"'agissant" ("doer"(Campbell, 1978)) capable de coordonner (Beaugrand-Champagne, 1967) efforts et ressources, capable

de mener une démarche rationnelle (Doray, 1967).

La clientèle (Composante no 4)

Niveau sociologique

1. Composition de la clientèle

a. Catégorie(s) sociale(s) rejointe(s)

i) Occupation: les occupations des adultes-apprenants rejoints correspondent aux catégories sociales défavorisées (DGEA, 1978b): travailleurs à faible revenu (DGEA, 1978a; Serre, 1977; Godbout et Collin, 1977), sans formation professionnelle (Serre, 1977; SEAPAC, 1976; Watson, 1960) spécialisée; personnes exclues du système de production (Godbout et Collin, 1977) tels les chômeurs (Cacérès, 1964), les assistés sociaux (DGEA, 1978a), les groupes de citoyens touchés par des changements technologiques et économiques (Cacérès, 1964), aux prises avec la pauvreté (Grain de Sel, 1978), ou ayant besoin d'une éducation de base (Grain de Sel, 1978).

ii) Spécificité: on trouve ici une clientèle spécifique (DGEA, 1978a), plus ou moins homogène (Beaugrand-Champagne, 1967), délimitée (CEDAL, 1975), souvent définie comme étant "populaire", "marginale" (CEDAL, 1975): celle des "défavorisés".

b. Nombre rejoint

Le nombre d'adultes rejoints est, comparativement à l'ensemble, restreint (Poulin, 1967).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

2. Identification de l'adulte-apprenant à la clientèle

a. Ancrage

L'ancrage, insertion du groupe d'apprenants dans la société, est local (Donovan, 1975; Beaugrand-Champagne, 1967; Godbout et Collin, 1977). Plusieurs de ces structures locales d'insertion correspondent à la paroisse (Godbout et Collin, 1977) ou, tendance plus récente, au quartier (Godbout et Collin, 1977). Ces quartiers sont défavorisés (Godbout et Collin, 1977), des secteurs marginaux (Da Silva, 1972; DGEA, 1978a) en situation de sous-développement (SEAPAC, 1976), où la population se sent exclue du développement (CASF, 1976), des prises de décision, de la participation à la vie sociale (Blondin, 1976a).

b. Organisation du milieu social

L'organisation du milieu social est présente mais faible (SEAPAC, 1976). Ce sont des groupes en situation de sous-organisation (SEAPAC, 1976), voire de désorganisation (DGEA, 1978a; Dumazedier, 1973). Ce sont des groupes généralement dépendants (SEAPAC, 1976), traditionnellement "organisés par d'autres" (Godbout et Collin, 1977), c'est-à-dire organisés par des agents extérieurs (Godbout et Collin, 1977) à leur milieu, donc des groupes sans pouvoir autonome. C'est une population qui a été gardée jusqu'ici hors des prises de décision (Blondin, 1967a; Houle, 1972), d'une participation (Blondin, 1967a; Houle, 1972) qui pourrait infléchir les décisions des différents pouvoirs en faveur de leurs intérêts propres, spécifiques (CASF, 1974).

Niveau éducatif

1. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

Les adultes-apprenants exercent un pouvoir de décision principalement sur deux étapes de la programmation: ils choisissent le contenu: sujets, problèmes, situations qu'ils formulent eux-mêmes (Benoit, 1977). Ils se chargent également de l'évaluation (DGEA, 1976c) de la formation. Comme il s'agit ici de collectivités (type 1), ayant un dynamisme propre (POUR, 1973), la participation à la programmation est grande, mais elle demeure aidée (ICEA, 1970) par l'animateur.

b. Type de contrôle

Les adultes-apprenants exercent un contrôle partiel sur la formation.

Le contenu (Composante no 5)

Niveau éducatif

1. Contenu(s)

a. Au niveau du savoir-faire

Les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont les suivantes:

- modèles de fonctionnement et d'action applicables à une collectivité (type 1), comprenant, par exemple, des modèles de résolution de problèmes (Campbell, 1978);

- informations (Godbout et Collin, 1977) liées directement

à l'action (ICEA, 1977b), à l'intervention, comprenant, par exemple, l'étude du milieu (Lépine, 1977), des problèmes collectifs (SEAPAC, 1976; DEA, 1977), des données concernant la collectivité (type 1);

- informations (Godbout et Collin, 1977) correspondant aux différents services offerts, par exemple, par rapport aux services de logement, de santé, etc.;

- action collective (type 1) en soi, puisque ce type d'intervention éducative identifie éducation à action (SEAPAC, 1976).

b. Au niveau du savoir-être

La principale catégorie de contenus que l'on retrouve est la suivante:

- éducation psycho-sociale comprenant, par exemple, croissance du groupe ("group growth") (Campbell, 1978), leadership, techniques de discussion (Campbell, 1978), etc.

La méthodologie (Composante no 6)

Niveau éducatif

1. Méthode éducative

a. Méthode de base

Ce troisième type d'intervention éducative étant centré sur l'actualisation de groupes sociaux réels, la méthode de base qui est utilisée est celle de l'animation collective - ou "animation sociale" - (Blondin, 1967a; Poulin, 1967; Houle, 1972). Par "animation collective", nous entendons "la méthode éducative par laquelle un éducateur-animateur

social guide, à l'intérieur d'une collectivité (type 1), le processus d'apprentissage-action (Têtreault, 1967) des adultes-apprenants à la fois sujets et agents (type 1) de formation".

b. Démarche éducative

La démarche éducative consiste à utiliser la collectivité (type 1) comme moyen de formation des citoyens (type 1) (SEAPAC, 1976). Il s'agit, avant tout, d'une démarche non-directive (Côté et Harnois, 1978; Poulin, 1967) qui part des réalités vécues (SEAPAC, 1976), des intérêts immédiats, des besoins concrets (CA-OVEP, 1977a; ICEA, 1975), de situations réelles (Campbell, 1978), problématiques (ICEA, 1975; Godbout et Collin, 1977; Comité conjoint, 1975; SEAPAC, 1976; DGEA, 1978a) et qui fournit aux participants la possibilité, au niveau du groupe (Campbell, 1978), d'un travail dans un rapport émotif-rationnel (Côté et Harnois, 1978) et, au niveau de la collectivité (Campbell, 1978), la possibilité de réaliser une action collective (Houle, 1972; ICEA, 1975; SEAPAC, 1976) (type 1), en somme, une résolution de problème collective (Campbell, 1978; Knowles, 1970; McGraw, 1978; Bertrand, 1979).

2. Formats éducatifs

Parmi les principaux formats éducatifs, on retrouve les groupes de tâche, le groupe de travail (Lesne, 1977) axé sur l'action (Lépine, 1977), le travail d'équipe (Valois et Pâquet, 1974) en vue d'une intervention dans la collectivité (type 1). On retrouve les recherches-action (Unesco, 1976a; Lafleur, 1972) dans lesquelles les citoyens (type 1) participent tant à la conduite qu'à l'exploitation de ces recherches,

en vue d'un projet d'action (Unesco, 1976a). On peut également retrouver plusieurs formats non-spécifiques à ce troisième modèle, tels des sessions de formation (SEAPAC, 1976); des colloques d'information et débats sur des questions d'actualité (SEAPAC, 1976) se rapportant au milieu; des conférences complétées de diaporamas, de graphiques (ICEA, 1977b); des films accompagnés de dossiers; des pièces de théâtre; des réunions-discussions; des journaux ou publications servant à l'information et à l'expression des citoyens (ICEA, 1977b) (type 1).

3. Evaluation

L'évaluation peut être quantitative et qualitative: quantitative puisqu'il y a appréciation de la formation au niveau d'un savoir-faire, pouvant se référer à des critères objectifs, mesurant, par exemple, l'atteinte des objectifs face aux résultats concrets de l'action collective (type 1) réalisée. Qualitative puisqu'il peut également y avoir appréciation de la formation au niveau d'un savoir-être, se référant à ces critères subjectifs exprimant, par exemple, des attitudes, des processus vécus par la collectivité (type 1).

4. Environnement éducatif

a. Lieu de formation

Le lieu de formation est le milieu social réel (Lesne, 1977; Unesco, 1972) des adultes-apprenants, de la collectivité (type 1). La formation se fait, en effet, dans le contexte réel du système social existant (Verner, 1962), dans le milieu ambiant (Bertrand, 1979), (dans le "natural societal setting" (Schroeder, 1970)), sur le terrain (Lafleur,

1972), dans des lieux donc très divers (DGEA, 1978a), tous familiers (Bercit, 1977) à la clientèle.

b. Durée

La formation est d'une durée irrégulière. On retrouve plutôt des temps forts (Lafleur, 1972), des moments ou des périodes où la formation correspond directement à un besoin, à un intérêt, à une demande particulière de la part de la clientèle. On tire avantage, par exemple, d'une situation concrète (Lafleur, 1972), immédiate (Proulx, 1974), (de "hot issues" (Grand'Maison, 1970)) concernant la collectivité (type 1). Il semble donc que cette formation axée sur l'action (SEAPAC, 1976) soit cyclique (Godbout et Collin, 1977), que les projets de formations soient "provisoires" (SEAPAC, 1976), à plus ou moins court terme (ICEA, 1977b; Tough, 1975), ne durant que le temps que dure le problème collectif que l'on cherche à résoudre. Mentionnons, par exemple, les associations de locataires ayant la majorité de leurs activités au cours de la période annuelle de déménagements (Godbout et Collin, 1977).

c. Recours à des ressources institutionnelles

Il peut y avoir utilisation de ressources institutionnelles (SEAPAC, 1976), que ce soit au niveau de ressources humaines ou au niveau de ressources didactiques.

d. Intégration à un projet plus global

La formation s'insère à l'intérieur d'un projet plus global d'action collective (type 1) du groupe d'apprenants-citoyens (type 1).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

D. Modèle de conscientisation politique (M-3)

Les fondements idéologiques (Composante no 1)

Niveau sociologique

1. Conception de la société

a. Définition de la société

La société est une entité stable qui contrôle un ordre (Touraine, 1973; Lépine, 1977) au service de la minorité dominante (Touraine, 1973), à l'encontre des intérêts de la majorité (Lépine, 1977).

i) Accent: cette définition accentue la domination (Lépine, 1977), l'ordre social établi, la société étant avant tout perçue comme un lieu de rapports sociaux de domination (Touraine, 1973; Touraine, 1976; Lépine, 1977), comme un lieu de conflits (Lépine, 1977; Lafleur, 1972). On insiste sur les contrôles (Touraine, 1973), sur l'ordre qui assure cette domination de la minorité (Desco, 1978). On croit en la division de la société en deux classes sociales (Lépine, 1977; Bertrand, 1979) antagonistes. On accorde de l'importance à la Production de biens et services, au Travail, y situant le fondement même de cette domination (Touraine, 1973).

ii) Rejet: une telle définition tient très peu compte du mouvement (Lépine, 1977), de la dynamique des mouvements sociaux, des différentes formes de pouvoir et des tensions propres à différents niveaux (Lépine, 1977), à différents groupes de la société. Réduisant la société à un simple "réseau d'opérations de reproduction de l'ordre" (Lépine, 1977, p. 138), on rejette ou minimise tout changement qui n'est pas directement

UNIVERSITE DE MONTREAL

lié à la structure sociale fondamentale (Côté et Harnois, 1978) (ceci explique la distinction très marquée que l'on fait entre "révolutionnaire" et "réformiste" (Côté et Harnois, 1978)). On minimise également l'importance de tout ce qui n'est pas lié à la production, au travail, à l'infrastructure économique.

b. Analyse sociétale

On retrouve ici une analyse explicite, une "idéologie structurée" (Godbout et Collin, 1977). Il s'agit d'un type d'analyse en termes de classes sociales, fondé sur l'analyse marxiste (McGraw, 1978). Seul ce quatrième type d'intervention éducative fournit et met de l'avant une analyse sociétale explicite, cette analyse, cette démarche systématique étant le propre de groupes axés sur la dimension politique (Godbout et Collin, 1977), sur la dimension politico-idéologique (Grand'Maison, 1976), dans l'optique du socialisme-marxisme (Côté et Harnois, 1978). Ce type d'analyse est relativement récent au Québec, étant surtout présent depuis la période 1970-74 (Godbout et Collin, 1977). De plus, on peut retrouver, comme c'était le cas sous le modèle précédent (Modèle 2b), des lignes directrices d'action.

2. Conception du pouvoir

a. Lieu du pouvoir

Le pouvoir est situé au niveau de l'État. On identifie le principe d'unité de la société à l'État (Côté et Harnois, 1978). Dans cette optique, la société globale est perçue comme étant "un système institutionnel d'État" (Côté et Harnois, 1978, p. 13).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

b. L'Etat

L'Etat est le représentant des intérêts de l'ensemble de la bourgeoisie (Poulantzas, 1976), de la minorité dominante (Lépine, 1977), et donc, un instrument de domination de classe (Côté et Harnois, 1978). Cette entité, autoritaire et hiérarchique, est dérivée d'un rapport d'exploitation et de domination fondé sur les rapports sociaux de Production (Côté et Harnois, 1978). L'Etat ainsi défini représente l'enjeu premier des luttes sociales (Côté et Harnois, 1978); il est l'axe principal de contestation et de participation.

c. Les institutions éducatives

Ces institutions sont des "appareils idéologiques d'Etat" (Côté et Harnois, 1978) jouant un rôle répressif d'intégration sociale et culturelle au service des intérêts de la minorité dominante (Lafleur, 1972; Lépine, 1977). Concevant le "système des institutions" (Côté et Harnois, 1978, p. 15) comme une ramification de l'Etat dans toute la société (Côté et Harnois, 1978), on dénonce (Lépine, 1977), on rejette ces institutions, y décelant un danger d'intégration et/ou de récupération (CEDAL, 1976) et une fausse neutralité politique qui ne saurait permettre une véritable promotion de la majorité populaire (Lafleur, 1972).

3. Conception des finalités sociétales

a. Finalité de la société définie

Cette société vise une reproduction d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle cherche à assurer la stabilité de ses structures, de ses rapports sociaux, de sa vie économique, sociale et politique, qu'elle cherche à maintenir la domination-exploitation de la minorité sur la majorité dominée

et exploitée du peuple.

b. Finalité poursuivie par les tenants de ce modèle

Les tenants de ce quatrième modèle éducatif entrent en conflit avec la finalité poursuivie par la société telle qu'ils la définissent. Ils s'opposent directement à cette reproduction de la société (Lépine, 1977), ils contestent (Lépine, 1977) les causes structurelles (Lafleur, 1972) des problèmes de la société actuelle. Ils cherchent une production sociale (Lesne, 1977). Nous nous référerons désormais au terme "production sociale (type 1)" pour désigner cette finalité. Par ce terme, nous entendrons "la transformation (Lesne, 1977; Côté et Harnois, 1978) des orientations, des objectifs (Lesne, 1977), des structures (Lesne, 1977; Côté et Harnois, 1978), des rapports économiques (Lesne, 1977), sociaux (Lépine, 1977) et politiques que les tenants de ce modèle cherchent à réaliser d'une façon directe, au niveau de la société globale, dans le cadre d'une révolution (Desco, 1978; Bertrand, 1979), d'une prise de pouvoir par les travailleurs (Bertrand, 1979), dans le cadre de la conquête de l'Etat (Abeles, 1976), de l'instauration, en définitive, d'un Etat socialiste (Lépine, 1977).

Niveau éducatif

4. Conception de l'acte éducatif

a. Centration

L'acte éducatif doit être centré sur la praxis (Freire, 1969). Par "praxis", nous entendons "le processus dialectique (Lesne, 1977) par lequel, dans tout acte éducatif, la pratique est mise en constante relation avec la théorie (Lesne, 1977; CEDAL, 1975)". On met donc ici

l' accent sur une formation qui se doit d'être à la fois et inséparablement théorie et pratique (Lesne, 1977), réflexion et action (Freire, 1969), apprentissage et combat (Bertrand, 1979).

b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)

Les objets d'apprentissage prioritaires sont le savoir et le savoir-faire. On accorde priorité à deux dimensions intimement reliées, interdépendantes: une dimension théorique et une dimension pratique (Lesne, 1977). La dimension théorique, au niveau du savoir, est ici jugée nécessaire (Lesne, 1977), fondée sur un cadre théorique (Lesne, 1977) pré-établi, sur une analyse (McGraw, 1978) (celle des "initiateurs" (McGraw, 1978)) des déterminations et des relations sociales (Lesne, 1977) permettant d'interpréter la réalité économique, sociale, politique et historique (Lafleur, 1975). La dimension pratique, au niveau du savoir-faire, rejoint la dimension sociale du modèle précédent (M-2b), fondée sur une action (SEAPAC, 1976) dans le milieu social réel, sur l'intervention, l'insertion des citoyens dans ce milieu. On met l' accent sur le savoir, un savoir qui fonde et oriente l'action.

c. Inspiration

Ce type d'intervention éducative s'inspire surtout du domaine du politique (Lépine, 1977). C'est un modèle qui trouve principalement ses sources dans la théorie économico-politique du marxisme (Bertrand, 1979; Côté et Harnois, 1978).

5. Conception de l'éducateur

a. Définition

L'éducateur est un militant (Meister, 1971b) politique, un militant "conscientisé" (Bertrand, 1979). C'est un spécialiste, un expert par rapport à un cadre d'analyse économico-politique pré-établi jugé nécessaire pour toute formation.

b. Rôle

Le rôle de l'éducateur est double: ce rôle consiste, d'une part, à transmettre une connaissance "historique" des problèmes sociaux (Bertrand, 1979), un cadre d'analyse, un outil théorique (Lesne, 1977) d'interprétation de la réalité sociale. (Notons que l'éducateur refuse ici d'être considéré comme un détenteur de savoir (Lesne, 1977) comparable au "transmetteur de connaissances" (Lépine, 1977) décrit sous le premier modèle éducatif (M-1). Il insiste plutôt sur le rôle de découvrir, de questionner le réel avec les adultes en formation (Lesne, 1977)). Son rôle consiste, d'autre part, à assister l'apprentissage-action, proposant une ligne de conduite (Bertrand, 1979) qui découle de la connaissance théorique acquise.

6. Conception de la clientèle

a. Définition de l'adulte-apprenant

i) Sur le plan sociologique: l'adulte-apprenant est un citoyen (type II). Par "citoyen (type II)", nous entendons "toute personne considérée sur le plan socio-politique comme un "rouage social" (Lépine, 1977), comme le résultat des déterminismes du milieu (Lépine, 1977), comme

porteur de rapports sociaux (Lesne, 1977), à laquelle on s'adresse, pour la formation, en fonction de son appartenance de classe (Côté et Harnois, 1978) et/ou en fonction de son insertion sociale réelle dans la société (Verner, 1962), au niveau d'une collectivité (type II)". Par "collectivité (type II)", nous entendons "tout groupement social réel de citoyens-militants, axé sur la revendication de ses intérêts économiques, sociaux et politiques ainsi que sur la contestation de la société globale, dans l'optique d'une production sociale (type 1)".

ii) Sur le plan éducatif: ce citoyen (type II) est à la fois objet et agent (type II) de formation: il est objet de formation, amené surtout, selon la définition déjà proposée, à faire siens les savoirs qui lui sont transmis. Il est également agent de formation (type II). Par "agent de formation (type II)", nous entendons "toute personne en formation qui, à partir d'un cadre théorique pré-établi d'interprétation de la réalité socio-politique et à partir de son insertion sociale réelle, intervient au niveau social, dans le cadre d'une collectivité (type II)".

b. Définition des apprenants défavorisés

Les apprenants défavorisés sont des citoyens (type II) exploités (Desco, 1978) sur le plan socio-économico-politique et aliénés sur le plan idéologique et culturel (Lafleur, 1972). Ce sont des cas collectifs que l'on interprète en termes de domination (Lépine, 1977; Desco, 1978) et d'exploitation et que l'on cherche à résoudre au moyen d'une intervention socio-économico-politique et idéologique.

Les objectifs (Composante no 2)

Niveau sociologique

1. But de l'éducation

Le but de l'éducation, pour ce quatrième type d'intervention éducative, est la promotion collective (Lafleur, 1972) (type II). Par "promotion collective (type II)", nous entendons "tout développement collectif qui est fondé sur la mobilisation (Côté et Harnois, 1978) sociale des citoyens (type II) et collectivités (type II), amenant ceux-ci à réagir, à s'opposer aux contrôles (Lépine, 1977), au pouvoir exercé par la minorité dominante (Lépine, 1977) et à s'engager directement, explicitement (Lesne, 1977) sur le plan socio-économico-politique (Lesne, 1977; Bertrand, 1979), en vue de la production sociale (type I)".

Niveau éducatif

2. Objectifs de l'éducation

- Sur le plan théorique, l'éducation vise à rendre les citoyens (type II) capables de prise de conscience (Lépine, 1977; Bertrand, 1979) politique. On cherche ici à mettre en lumière les rapports de domination (Lépine, 1977; Bertrand, 1979), les phénomènes, contradictions et conflits (Fernandez, 1975) les plus révélateurs de la situation sociale d'exploitation-domination (Bertrand, 1979). On cherche à inculquer (Lépine, 1977) un sens critique face à la réalité (Freire, 1969), voulant amener les citoyens à une "analyse critique" (Freire, 1969; CA-OVEP, 1978a; Lafleur, 1975), à une réflexion (Lesne, 1977) critique (CA-OVEP, 1978a; ICEA, 1970), face à l'organisation sociale (Lépine, 1977), face aux

causes véritables des problèmes vécus (Bertrand, 1979) et face aux intérêts véritables de la classe des travailleurs (Bertrand, 1979).

- Sur le plan pratique, l'éducation vise également l'organisation (Fernandez, 1975; Desco, 1978) des citoyens (type II). Cette organisation prend ici la forme d'une action collective (type II). Par "action collective (type II)", nous entendons "toute intervention de la part de citoyens (type II) engageant ces derniers dans une lutte concrète (Bertrand, 1979) pour le pouvoir nécessaire à la réalisation de leurs intérêts propres (Lafleur, 1972), à une transformation collective de leurs conditions de vie et de travail (CA-OVEP, 1976b), à la transformation de leur milieu (CA-OVEP, 1978a; ICEA, 1970), à une prise en charge (CA-OVEP, 1978a) du projet (CA-OVEP, 1978a; ICEA, 1975) de leur collectivité (type II). (Notons ici que ce concept d'organisation semble être, pour ce modèle éducatif, la tâche première de l'éducation (Fernandez, 1975). L'éducation ne trouverait ici sa justification que dans son rôle de soutien à l'organisation des luttes (Lafleur, 1975) et ne devrait se développer qu'à travers des formes d'organisation (Desco, 1978)).

L'agent éducatif (Composante no 3)

Niveau sociologique

1. Secteur(s) d'activités de l'organisme

- Un secteur important d'activités de l'organisme est celui de la formation (Godbout et Collin, 1977), la formation étant ici entendue dans le sens traditionnel d'une formation dispensant cours formels (Godbout et Collin, 1977), sessions, etc. Elle peut inclure, à son tour,

des activités de recherche (ICEA, 1978a) ainsi que des activités d'information (Godbout et Collin, 1977; ICEA, 1977b), offertes par des centres de références, des centres de documentation spécialisés (Godbout et Collin, 1977).

- Un autre secteur d'activités de l'organisme est celui de l'intervention, cette intervention étant ici entendue dans le sens d'une action collective (type II), donc d'une action socio-économico-politique.

- Un autre secteur d'activités est celui des services (Godbout et Collin, 1977) aux citoyens (type II) et aux collectivités (type II). Ces services peuvent inclure: services juridiques, services de santé, garderies, centres communautaires, logement (Godbout et Collin, 1977), média communautaires, comme sous le modèle éducatif précédent (M-2b), bien que dans une optique différente.

2. Composition de l'organisme

a. Postes occupés

i) Type d'emploi: le type spécifique d'emploi qui prévaut dans l'organisme est celui de militant (Lépine, 1977; Benoît, 1977) politique (Côté et Harnois, 1978). On retrouve des militants engagés (Houle, 1972), révolutionnaires (Grand'Maison, 1970). Il s'agit souvent de militants politiques travaillant dans des syndicats, dans des partis politiques, dans des organisations de quartiers (Lafleur, 1975). Certains sont des leaders du milieu, de la collectivité (type II).

ii) Place de l'activité éducative: pour certains organismes, l'activité éducative prime. Pour d'autres, l'activité éducative ne prime pas, n'étant qu'une des activités parmi l'ensemble des activités et/ou services offerts.

b. Formation

i) Scolarité: le niveau de scolarité varie: pour certains - majoritaires - ce niveau est élevé. Pour d'autres, le niveau de scolarité est limité.

ii) Qualification:

- En soi: les membres de l'organisme ont une qualification qui peut varier: leur domaine d'études correspond majoritairement à celui des intellectuels progressistes (Valois et Pâquet, 1974), universitaires professionnels engagés, ayant opté pour la promotion collective (type II) de la classe des travailleurs. Le domaine de qualification peut également correspondre à celui de la classe ouvrière (Valois et Pâquet, 1974): militants en provenance de la classe ouvrière, leaders naturels, travailleurs, chômeurs, assistés sociaux (Valois et Pâquet, 1974).

- En tant qu'éducateurs: la plupart n'ont ici qu'une compétence reconnue (Chaput, 1977), c'est-à-dire que les citoyens (type II) et la collectivité (type II) avec qui ils travaillent leur reconnaissent une compétence en tant qu'éducateurs sans qu'une formation spécialisée reconnue officiellement ne soit requise comme telle. On reconnaît surtout ici l'expertise au niveau du cadre théorique, au niveau de l'"idéologie

structurée" (Godbout et Collin, 1977). L'éducateur doit, tout au moins, dans ce cas, avoir la capacité, la possibilité de se spécialiser dans un travail théorique (Lesne, 1977) précis, lié à l'action collective (type II) visée.

c. Norme heure/groupe

Cette norme est appliquée lorsqu'il s'agit d'un organisme travaillant surtout au niveau de la formation comme telle. Elle n'est pas appliquée lorsqu'il s'agit d'un organisme travaillant surtout au niveau de l'intervention, de l'action collective (type II). L'éducateur-militant recherche, dans la plupart des cas, un contact direct avec les citoyens (type II), et ne saurait donc pas se limiter à une norme aussi restreinte.

d. Rémunération

Les éducateurs, pour la plupart, sont rémunérés. Cependant, certains peuvent travailler dans l'organisme à titre de bénévoles.

3. Identification de l'éducateur à la clientèle

a. Type d'agent

L'éducateur est un agent externe (Godbout et Collin, 1977; McGraw, 1978), dans la majorité des cas. Il s'agit ici, le plus souvent, d'intellectuels petits-bourgeois qui, par choix idéologique, se lient à la classe des travailleurs (McGraw, 1978), au prolétariat. Notons que ce choix rejoint toute la notion d'"intellectuel organique" développée par Gramsci (McGraw, 1978). Dans certains cas, quoique proportionnellement

beaucoup moindres - dans la réalité actuelle du moins -, l'éducateur peut être un agent interne. Il s'agit alors de militants provenant du milieu même, de leaders volontaires.

b. Intervention dans le milieu social

Il y a intervention, de la part de l'éducateur, dans le milieu social réel des adultes-apprenants, dans la collectivité (type II). L'éducateur est ici engagé dans les luttes, les revendications de la collectivité (type II); il prend ouvertement parti en faveur des groupes appartenant à la classe ouvrière (Lépine, 1977). Son engagement est fondé sur la contestation (Houle, 1972).

Niveau éducatif

4. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

L'agent éducatif exerce un pouvoir de décision sur toutes les étapes de la programmation: il choisit et élabore les objectifs (McGraw, 1978) de la formation, les stratégies (ICEA, 1975) d'action (Godbout et Collin, 1977); il choisit et présente lui-même le contenu de la formation; il choisit également la méthodologie devant être utilisée et il assure l'évaluation de la formation.

b. Type de contrôle

L'agent éducatif exerce un contrôle explicite sur la formation. L'éducateur est ici le "militant conscientisé" (Lépine, 1977; Bertrand, 1979), "porteur d'un mode d'appréhension du réel" (Lesne, 1977), l'expert

face aux non-initiés, face aux "non-conscientisés" (Bertrand, 1979). C'est lui qui est en mesure de définir les référentiels (Lesne, 1977), de conscientiser (ICEA, 1977b), de contrôler, en définitive, tout le processus d'apprentissage. Il serait appelé au cours du processus de formation, à remettre progressivement ce contrôle aux mains des adultes-apprenants (Lesne, 1977), à leur transmettre "le pouvoir de définir le référentiel" (Lesne, 1977, p. 141) à partir duquel ils peuvent interpréter la réalité.

5. Fonctions et tâches de l'éducateur

- Une des fonctions principales de l'éducateur-militant est de travailler à la formation en tant que support à l'action collective (type II) des citoyens (type II)-apprenants.

- Une des tâches qui découlent de cette fonction consiste à fournir une formation précise et cela, à deux niveaux: i) un niveau idéologique (ICEA, 1975; Fernandez, 1975) où l'éducateur présente un cadre d'analyse pré-établi (Lesne, 1977) devant aider les adultes-apprenants à interpréter la réalité sociale (Lépine, 1977); ii) un niveau de connaissances-informations (Lépine, 1977) où l'éducateur se fait agent d'information (Doray, 1967; Lovett, 1974; Campbell, 1978) et assure également une certaine systématisation de ce contenu (Doray, 1967).

- Une autre tâche qui découle de cette fonction consiste à poursuivre un travail de recherche (ICEA, 1978a) tant sur le plan du cadre théorique d'interprétation de la réalité sociale que sur le plan des acquis (ICEA, 1978a), des pratiques, des luttes des citoyens (type II) et

collectivités (type II).

- Une autre fonction principale de l'éducateur-militant est de travailler à la formation en tant qu'intervenant au niveau de l'action collective (type II).

- Une des tâches qui découlent - dans certains cas - de cette fonction consiste à mobiliser le groupe de façon à y susciter des mécanismes d'organisation (Godbout et Collin, 1977) réelle en vue d'une action collective (type II) précise.

- Une autre tâche consiste, au niveau de sa propre pratique quotidienne (Lépine, 1977), à s'engager lui-même dans l'action entreprise par la collectivité (type II) en tant qu'agissant (Campbell, 1978).

La clientèle (Composante no 4)

Niveau sociologique

1. Composition de la clientèle

a. Catégorie(s) sociale(s) rejointe(s)

i) Occupation: les occupations des adultes-apprenants rejoints correspondent à deux différents types de catégories sociales: d'une part, on retrouve des catégories sociales - et les occupations qui y correspondent - liées à la production (Godbout et Collin, 1977) de biens et services: le prolétariat (ICEA, 1977a), c'est-à-dire les travailleurs, les ouvriers, ainsi que des catégories exclues du système de production: le sous-prolétariat (Godbout et Collin, 1977), c'est-à-dire les chômeurs, les assistés sociaux (DGEA, 1978a), etc. D'autre part, on retrouve également

une catégorie d'intellectuels progressistes (Valois et Paquet, 1974; Lépine, 1977) ayant des occupations correspondant à celles de la petite bourgeoisie (classe moyenne), mais qui ont pris position en faveur de la classe ouvrière (Lépine, 1977), qui se sont engagés en vue de la promotion collective (type II).

ii) Spécificité: on trouve ici une clientèle spécifique (DGEA, 1978a; Godbout et Collin, 1977), plus ou moins homogène (Beaugrand-Champagne, 1967), délimitée (CEDAL, 1975).

b. Nombre rejoint

Le nombre d'adultes rejoints est, comparativement à l'ensemble, restreint (Godbout et Collin, 1977).

2. Identification de l'adulte-apprenant à la clientèle

a. Ancrage

L'ancrage, insertion du groupe d'apprenants dans la société, peut être local et/ou régional. Les groupes à ancrage local (Donovan, 1975) recoupent souvent la même population que celle rejointe sous le modèle précédent (M-2b): quartiers (Godbout et Collin, 1977; McGraw, 1978) urbains pauvres (Godbout et Collin, 1977), défavorisés (POUR, 1971), marginaux (Da Silva, 1972; DGEA, 1978a).

b. Organisation du milieu social

L'organisation du milieu social est présente et peut être faible ou structurée: en effet, dans certains cas - recoupant souvent les milieux rejoints sous le modèle précédent (M-2b) -, le milieu est

faiblement organisé, dépendant, sous-organisé (SEAPAC, 1976). Dans d'autres cas, tels les comités de quartier par exemple, le milieu est bien organisé, davantage structuré.

Niveau éducatif

3. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

Les adultes-apprenants n'exercent, au départ, aucun pouvoir de décision sur les étapes de la programmation.

b. Type de contrôle

Les adultes-apprenants, dans les premiers temps de la formation, n'exercent aucun contrôle sur la formation comme telle. Cependant, il semble que ceux-ci soient appelés à exercer, à la longue, un contrôle total, une fois qu'ils auront acquis la capacité de définir eux-mêmes les référentiels (Lesne, 1977), de se référer au cadre théorique pré-établi qui constitue le fondement même de leur formation. Notons que ce "rapport au pouvoir" fait actuellement l'objet de nombreux débats dans le domaine de l'éducation populaire (Ouellette, 1980).

Le contenu (Composante no 5)

Niveau éducatif

1. Contenu(s)

a. au niveau du savoir

Les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont les suivantes:

- cadre théorique comme tel, fondé sur une interprétation marxiste de la réalité sociale;

- réalités sociales (DGEA, 1978b), économiques (DGEA, 1978b), politiques (DGEA, 1978b; Lafleur, 1975), historiques (Lafleur, 1975); étude de la pratique sociale (Freire, 1978) comme telle, des structures de la société (Lesne, 1974), des actions des pouvoirs établis, des fins sociales, des motifs des acteurs sociaux (Grand'Maison, 1970); étude reliée surtout au processus de production, de la réalité globale, du contexte social global (Lafleur, 1975) dans lequel évoluent les travailleurs (ICEA, 1975).

b. Au niveau du savoir-faire

Les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont les suivantes:

- informations (Godbout et Collin, 1977) liées directement à l'action (ICEA, 1977b);

- informations correspondant aux différents services offerts, par exemple, par rapport aux services de logement, de garderies, etc.

- action collective (type II) en soi, luttes collectives (Godbout et Collin, 1977) partant habituellement d'une plate-forme générale de revendications et suivant une stratégie d'action déterminée (Godbout et Collin, 1977).

La méthodologie (Composante no 6)

Niveau éducatif

1. Méthode éducative

a. Méthode de base

Ce quatrième type d'intervention éducative étant centré sur la praxis, la méthode de base qui est utilisée est celle de la conscientisation (Freire, 1969; Lépine, 1977) politique. Par "conscientisation politique", nous entendons "la méthode éducative par laquelle un éducateur-militant politique, d'une façon dialectique reliant théorie et pratique, transmet un outil théorique d'interprétation de la réalité sociale et assiste, à l'intérieur d'une collectivité (type II), le processus d'apprentissage-action des adultes-apprenants à la fois objets et agents (type II) de formation".

b. Démarche éducative

La démarche éducative consiste à relier constamment, dialectiquement, les deux niveaux théorie-pratique (Lesne, 1977; Freire, 1978; Desco, 1978). Il s'agit, avant tout, d'une démarche qui part à la fois d'un cadre théorique pré-établi (Lesne, 1977) et des situations réelles (Comité conjoint, 1975), des problèmes, des contradictions et des possibilités du milieu (ICEA, 1975), des conditions de travail et de vie de la collectivité (ICEA, 1975) (type II), des intérêts à plus ou moins long terme des citoyens (type II) et qui fournit à ces derniers la possibilité de réaliser, à la fois, une analyse (Godbout et Collin, 1977) critique (Freire, 1978) et une action (Desco, 1978) collective (ICEA, 1975)

(type II). Il s'agit en somme d'une problématisation (Freire, 1978).

2. Formats éducatifs

Parmi les principaux formats éducatifs, on retrouve des cours, des sessions de jour, de soir ou de fin de semaine (ICEA, 1972a); des journées d'études, des soirées d'information, des débats, des colloques, des conférences (ICEA, 1972a; CA-OVEP, 1978a) pouvant être complétées par des diaporamas (ICEA, 1977b); des comités d'étude (ICEA, 1972a). On retrouve des groupes de tâche (Desco, 1978), le groupe de travail (Lesne, 1977), le travail d'équipe (Valois et Pâquet, 1974) en vue d'une intervention au niveau de la collectivité (type II); les recherches-action (ICEA, 1972a; Lafleur, 1972). On peut également retrouver plusieurs formats non-spécifiques à ce quatrième modèle, tels des films accompagnés de dossiers; des pièces de théâtre (ICEA, 1977b; ICEA, 1972a); des journaux, pamphlets, publications servant à l'information (ICEA, 1977b), à la formation des citoyens (type II).

3. Evaluation

L'évaluation est quantitative. En effet, il y a ici appréciation de la formation au niveau d'un savoir - surtout au niveau du cadre théorique d'interprétation de la réalité sociale. Il y a également appréciation de la formation au niveau d'un savoir-faire, pouvant se référer à des critères objectifs, mesurant, par exemple, l'atteinte des objectifs face aux résultats concrets de l'action collective (type II) réalisée. De plus, on retrouve un type d'évaluation particulier à ce quatrième type d'intervention éducative: celui de l'auto-critique (ICEA,

1978b). Par "auto-critique", nous entendons "toute évaluation de la formation-action qui se réfère explicitement à un cadre théorique pré-établi d'interprétation de la réalité sociale ainsi qu'à un projet politique (Lafleur, 1972) à long-terme applicable au niveau de la société globale (ICEA, 1978b).

4. Environnement éducatif

a. Lieu de formation

Le lieu de formation est le milieu social réel (Lesne, 1977) des adultes-apprenants, de la collectivité (type II). La formation se fait en effet dans le contexte réel du système social existant (Verner, 1962), dans le milieu ambiant (Bertrand, 1979; Schroeder, 1970), sur le terrain (Lafleur, 1972). Le lieu de formation peut également être un local-classe, situé alors en dehors du milieu social réel (Lesne, 1977).

b. Durée

La formation est d'une durée irrégulière. On retrouve plutôt des temps forts (Lafleur, 1972; CA-OVEP, 1976a), des moments ou des périodes particulières correspondant à des sujets d'actualité (Grand' Maison, 1970; Lafleur, 1972), à des questions, à des crises (Laliberté, 1975) ou à des problèmes mobilisateurs (Godbout et Collin, 1977). Il semble donc que cette formation soit, dans certains cas, lorsque axée sur l'action surtout, périodique (Godbout et Collin, 1977), comme c'était le cas sous le modèle précédent (M-2b). Toutefois, il semble que les projets de formation, dans d'autres cas, lorsqu'axés sur l'aspect théorique, soient moins provisoires, à plus ou moins moyen-terme, bien qu'encore isolés,

détachés (CA-OVEP, 1977a) les uns des autres, dans la conjoncture actuelle.

c. Recours à des ressources institutionnelles

Il n'y a pas utilisation de ressources institutionnelles, ni au niveau des ressources humaines, ni au niveau des ressources didactiques.

d. Intégration à un projet plus global

La formation s'insère à l'intérieur d'un projet plus global d'action collective (type II) du groupe d'apprenants-citoyens (type II).

E. Modèle d'auto-formation communautaire (M-4)

Les fondements idéologiques (Composante no 1)

Niveau sociologique

1. Conception de la société

a. Définition de la société

La société est une non-entité, un "système de systèmes" (Abeles, 1976), un mouvement qui résulte de "rapports sociaux jamais pleinement institutionnalisés" (Lépine, 1977, p. 18; Touraine, 1973).

i) Accent: cette définition accentue les mouvements sociaux (Abeles, 1976), les rapports sociaux (Touraine, 1976), les diverses "formes de conflit et de coopération" (Lépine, 1977, p. 137) qui sous-tendent ces rapports sociaux. On insiste sur les actions (Touraine, 1973; Lépine, 1977), sur le mouvement produit par les oppositions, par les conflits (Touraine, 1973; Abeles, 1976) en interaction, par les divergences de

valeurs et d'intérêts (Côté et Harnois, 1978). On croit que "le champ principal des rapports et des conflits de classes est la culture" (Touraine, 1973, p. 194). On accorde donc de l'importance aux tensions culturelles (Lépine, 1977), au contre-culturel - surtout dans ses aspects communautaires et individuels (Côté et Harnois, 1978). On déplace également l'intérêt porté au domaine du Travail-Production vers le domaine hors-Travail (Touraine, 1973), rejoignant ainsi des secteurs très divers tels la consommation, l'information, la formation, un ensemble de problèmes, de tendances, de forces nouvelles concernant les individus (Touraine, 1973), les citoyens.

ii) Rejet: une telle définition tient peu compte des aspects politiques et économiques (Lépine, 1977). On minimise l'apport d'analyses économiques et sociologiques (Lépine, 1977). On rejette la distinction de classes (Côté et Harnois, 1978) basée sur la Production, distinction pourtant si fondamentale sous le modèle précédent (M-3). Mettant l'accent sur un "remodelage du modèle culturel" (Abeles, 1976), sur l'intégration possible des différents éléments de la société globale, on minimise l'importance des antagonismes réels de certaines forces en présence (Abeles, 1976) sur le plan politico-économique.

b. Analyse sociétale

On ne retrouve pas d'analyse (Godbout et Collin, 1977), d'orientation idéologique (Godbout et Collin, 1977) explicites. Il y a, certes, critique radicale de la société (Côté et Harnois, 1978), mais cette critique n'est pas systématisée. On peut cependant retrouver des

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

lignes directrices d'action, bien que celles-ci ne constituent pas un programme d'action en soi.

2. Conception du pouvoir

a. Lieu du pouvoir

Le pouvoir est situé au niveau des réseaux institutionnels (Lépine, 1977).

b. L'Etat

L'Etat est un groupe institutionnel associé à la bureaucratie (Abeles, 1976) ou à la technocratie (Côté et Harnois, 1978), un instrument quelque peu déconnecté de la dynamique sociale (Abeles, 1976). Dans la perspective d'autogestion, de décentralisation de ce type d'intervention éducative, l'Etat n'est pas l'axe central de revendication, de pouvoir, comme c'était le cas sous le type précédent (M-3). On ne se situe pas ici dans la perspective de la conquête de l'Etat (Abeles, 1976), comme c'était le cas sous le modèle précédent (M-3).

c. Les institutions éducatives

Ces institutions sont - ou sont appelées à former - de véritables réseaux (Illich, 1971) autonomes. Non-obligatoires (Lépine, 1977), ouvertes (Illich, 1971), correspondant à un modèle culturel axé sur la créativité (Abeles, 1976) et contribuant à la création d'une nouvelle société (Illich, 1971), ces institutions-réseaux doivent faciliter la communication, la coopération, l'auto-éducation (Illich, 1971). Elles doivent fournir un cadre qui permette l'action, un cadre dans lequel les

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

individus, de leur propre initiative, peuvent s'éduquer à l'action (Illich, 1971). On exige une désinstitutionnalisation (Lépine, 1977); on rejette les institutions obligatoires, manipulatrices (Illich, 1971) qui assurent une répression culturelle (Côté et Harnois, 1978) des individus et des groupes qui s'y inscrivent. Pour ce type d'intervention éducative, ce sont les institutions dans leur ensemble qui sont l'élément central de l'organisation sociale (Lépine, 1977) et non l'Etat, contrairement au modèle précédent (M-3). Les institutions représentent donc ici l'axe principal de contestation et de participation.

3. Conception des finalités sociétales

a. Finalité de la société définie

Cette société vise une production d'elle-même, une création d'elle-même (Lépine, 1977), c'est-à-dire une transformation des orientations, des objectifs, des structures (Lesne, 1977), des rapports sociaux (Lépine, 1977) au niveau des individus, des groupes, des communautés, à un niveau quelque peu en marge de la société (Lépine, 1977) globale (Grand'Maison, 1976).

b. Finalité poursuivie par les tenants de ce modèle

Les tenants de ce cinquième modèle éducatif se trouvent en accord avec la finalité poursuivie par la société telle qu'ils la définissent. Ils préconisent surtout une profonde modification des institutions (Illich, 1971) actuelles, une réforme fondamentale (Illich, 1971) et ils contestent - quoiqu'indirectement seulement (Lépine, 1977) - toute structure, toute institution qui entraverait le mouvement (Lépine, 1977),

les tensions, les actions dans la société. Ils cherchent une production sociale (Lesne, 1977). Nous nous référerons désormais au terme "production sociale (type II)" pour désigner cette finalité. Par ce terme, nous entendons "la transformation des orientations, des objectifs, des structures, des rapports sociaux et culturels que les tenants de ce modèle cherchent à réaliser d'une façon indirecte, à un niveau quelque peu en marge de la société globale, dans le cadre d'un nouveau projet de société (Bertrand, 1979) qui favoriserait une démocratisation (Côté et Harnois, 1978), une décentralisation du pouvoir, une auto-gestion (Touraine, 1973) au niveau des individus, des regroupements, de nouveaux réseaux autonomes, l'instauration, en définitive, d'un socialisme de participation (Lépine, 1977)".

Niveau éducatif

4. Conception de l'acte éducatif

a. Centration

L'acte éducatif doit être centré sur le vécu (Lépine, 1977). Par "le vécu", nous entendons ici "la pratique, l'action dans lesquelles on appréhende le réel d'une façon concrète et immédiate (Lépine, 1977), dans lesquelles on ne distingue aucune séparation significative entre l'apprentissage et l'action (Lesne, 1977)". On met donc ici l'accent sur une formation par le vécu, par l'action, sur une formation pratique (Lépine, 1977) qui se méfie ou rejette même la conceptualisation, les normes (Lépine, 1977) propres à d'autres types d'intervention éducative.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)

Les objets d'apprentissage prioritaires sont le savoir-faire et le savoir-être. On accorde priorité, au niveau du savoir-faire, à la dimension communautaire, fondée sur l'action, sur la pratique, sur la création de situations réelles, sur l'apprentissage de compétences directement utilisables (Lépine, 1977), sur le vécu (Lépine, 1977). On accorde également priorité, au niveau du savoir-être, à la dimension affective, c'est-à-dire aux expériences, aux découvertes et aux tensions du quotidien (Lépine, 1977), aux relations des individus à l'intérieur de leur groupe, au vécu individuel et communautaire (Lépine, 1977). On remet en question ou rejette les formes traditionnelles de savoir (Lesne, 1977), les élaborations théoriques (Lépine, 1977) ainsi que l'apport de spécialistes (Lépine, 1977) extérieurs. On met l'accent sur le savoir-faire, un savoir-faire-action qui définit la formation (ICEA, 1975).

c. Inspiration

Ce type d'intervention éducative s'inspire surtout du domaine du socio(Lépine, 1977)-culturel. C'est un modèle, centré à la fois sur le communautaire et le contre-culturel (Lépine, 1977), qui trouve ses sources, entre autres, dans les courants autogestionnaires (Bertrand, 1979) ainsi que dans le mouvement de contre-culture (Côté et Harnois, 1978) contemporain.

5. Conception de l'éducateur

a. Définition

L'éducateur est un pair (Illich, 1971; Lépine, 1977). C'est

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

un membre du groupe (Meister, 1971b) d'apprenants, un "miroir" (Tough, 1975) qui partage les mêmes préoccupations, les mêmes aspirations (ICEA, 1972a).

b. Rôle

Le rôle de l'éducateur consiste à partager les responsabilités de la formation (Tough, 1975) que désire se donner le groupe, en partageant son expérience et son savoir (Illich, 1971) propres.

6. Conception de la clientèle

a. Définition de l'adulte-apprenant

i) Sur le plan sociologique: l'adulte-apprenant est un citoyen (type III). Par "citoyen (type III)", nous entendons "toute personne considérée sur le plan socio-culturel comme un pair, à laquelle on s'adresse, pour la formation, en fonction de son insertion sociale réelle au niveau d'une communauté, non au niveau de la société globale". Par "communauté", nous entendons "tout regroupement autonome, ou groupe (Illich, 1971) restreint, à action (Côté et Harnois, 1978) et à intérêts communs, autonome face aux réseaux institutionnels, auto-géré, et oeuvrant quelque peu en marge de la société globale (Lépine, 1977), dans l'optique d'une production sociale (type II)".

ii) Sur le plan éducatif: ce citoyen (type III) est agent de formation (type III). Par "agent de formation (type III)", nous entendons "toute personne qui, étant membre d'un regroupement, intervient, à titre de pair, au niveau de sa propre formation ainsi qu'au niveau de la

formation autonome de sa communauté".

b. Définition des apprenants défavorisés

Les apprenants défavorisés sont des citoyens (type III) marginaux (Lépine, 1977). Ce sont des cas individuels et/ou communautaires (Lépine, 1977) que l'on interprète en termes de marginalisation (Lépine, 1977) et que l'on cherche à résoudre au moyen d'une intervention socio-culturelle.

Les objectifs (Composante no 2)

Niveau sociologique

1. But de l'éducation

Le but de l'éducation, pour ce cinquième type d'intervention éducative, est la promotion collective (type III). Par "promotion collective (type III)", nous entendons "tout développement collectif qui est fondé sur l'action (Illich, 1971) autonome des citoyens (type III) et des communautés, amenant ceux-ci à prendre l'initiative (Lépine, 1977), à agir eux-mêmes (Illich, 1971), à produire ainsi de nouvelles conditions qui favoriseront une véritable culture populaire (Lépine, 1977), la convivialité (Illich, 1971; Lépine, 1977; Bertrand, 1979), en vue de la production sociale (type II)".

Niveau éducatif

2. Objectifs de l'éducation

- L'éducation vise à rendre les citoyens (type III) capables d'une action (Illich, 1971) créative. On cherche à appuyer les agissements

UNIVERSITE DE MONTREAL

novateurs (Côté et Harnois, 1978), le travail créatif (Bertrand, 1979), les initiatives (Lépine, 1977) de chacun. On cherche à permettre à chacun de s'éduquer à l'action (Lépine, 1977), de s'éduquer à la créativité (Lépine, 1977), de vivre des expériences étroitement liées au vécu, au présent (Lépine, 1977).

- L'éducation vise également la coopération (Bertrand, 1979) des citoyens (type III). Cette coopération prend ici la forme d'une action communautaire. Par "action communautaire", nous entendons "toute intervention de la part de citoyens (type III) permettant la mise sur pied de structures, de modalités de fonctionnement (Lépine, 1977), de participation (Lépine, 1977; Illich, 1971; Côté et Harnois, 1978; Hautecoeur, 1978) qui favoriseront l'auto-formation, l'auto-développement, assurant une prise en charge communautaire tant sur le plan des ressources que sur le plan des services (Lépine, 1977), d'expériences, de luttes dans des domaines très divers (Abeles, 1976), et/ou face à des problèmes immédiats (Tough, 1975). Notons ici que ce concept de coopération semble être, pour ce modèle éducatif, une des expressions les plus significatives d'un "tissu social original" (Côté et Harnois, 1978) que l'on chercherait à créer, d'un contexte valorisant les expériences communales-coopératives (Côté et Harnois, 1978), les nouveaux réseaux (Illich, 1971) de solidarité (Côté et Harnois, 1978) sur le plan socio-culturel.

UNIVERSITE DE MONTREAL

L'agent éducatif (Composante no 3)

Niveau sociologique

1. Secteur(s) d'activités de l'organisme

- Un secteur important d'activités de l'organisme est celui des services aux citoyens (type III) et communautés. Ces services peuvent inclure: centres communautaires, garderies, logement, loisirs, consommation (Godbout et Collin, 1977).

- Un autre secteur d'activités de l'organisme est celui de regroupements communautaires, c'est-à-dire de regroupements qui vivent des expériences liées à la dimension communautaire et/ou contre-culturelle. Ces regroupements-organismes mettent habituellement de l'avant une formule coopérative (Godbout et Collin, 1977) de fonctionnement et travaillent dans une perspective d'autosuffisance ("self-help") (Godbout et Collin, 1977), cherchant, par exemple, à se donner eux-mêmes les services (Lépine, 1977) requis plutôt que de les recevoir d'autres institutions ou organismes. Ces regroupements peuvent inclure: des coopératives, des comptoirs alimentaires (Godbout et Collin, 1977), des associations de consommateurs locales (Tough, 1975), des regroupements de femmes (ICEA, 1974), des regroupements de personnes âgées (ICEA, 1974), etc.

2. Composition de l'organisme

a. Postes occupés

i) Type d'emploi: le type d'emploi qui prévaut dans l'organisme est non-spécifique: l'éducateur, étant ici un pair, un membre de

la communauté (Lépine, 1977; Tough, 1975), un formateur occasionnel (Unesco, 1976a), peut voir en effet son type d'emploi varier selon les objectifs et selon les tâches poursuivis par l'organisme. On retrouve des individus qui, ayant une connaissance, une technique précises, acceptent de les transmettre (Lépine, 1977) à leur groupe. Il s'agit souvent de leaders du milieu, de militants sociaux (Benoit, 1977), c'est-à-dire de personnes engagées au niveau de leur communauté.

ii) Place de l'activité éducative: l'activité éducative ne prime pas, n'étant ici qu'une des activités parmi l'ensemble des activités et/ou services offerts par l'organisme. L'éducation demeure secondaire, surbordonnée à l'action communautaire.

b. Formation

i) Scolarité: Le niveau de scolarité varie, étant donné la grande diversité retrouvée ici chez les éducateurs: pour certains, ce niveau est élevé, pour d'autres, limité.

ii) Qualification:

- En soi: les membres de l'organisme ont une qualification qui peut varier: leur domaine d'études peut correspondre autant à celui de la classe ouvrière qu'à celui d'intellectuels-universitaires. Plusieurs ont souvent la même occupation que les membres de leur communauté (ICEA, 1972a).

- En tant qu'éducateurs: les éducateurs n'ont ici qu'une compétence reconnue (Chaput, 1977) par les citoyens (type III) et par la

communauté avec lesquels ils travaillent. Il s'agit de personnes ayant relativement peu d'expérience dans le domaine de l'éducation formelle (Tough, 1975), de non-professionnels (Hautecoeur, 1978), de non-enseignants (Unesco, 1976a), d'autodidactes (Kidd, 1959) qui peuvent n'avoir aucune formation académique spécialisée (Blondin, 1967a). Notons ici le non-recours, voire la méfiance qu'éprouvent les éducateurs représentatifs de ce modèle éducatif face aux spécialistes (Hautecoeur, 1978), face à l'éducation (Lépine, 1977) de type traditionnel surtout.

c. Norme heure/groupe

Cette norme n'est pas appliquée à la formation fournie par l'organisme.

d. Rémunération

Les éducateurs sont bénévoles.

3. Identification de l'éducateur à la clientèle

a. Type d'agent

L'éducateur est un agent interne. Il s'agit ici d'une personne membre de la communauté (Lépine, 1977), d'une personne ressource membre du groupe (Tough, 1975), d'un leader naturel (Tough, 1975; Campbell, 1978). Cet éducateur a donc une excellente connaissance subjective des situations vécues par le groupe et il peut s'identifier pleinement à la communauté, en partageant la vie et les préoccupations (ICEA, 1972a).

b. Intervention dans le milieu social

Il y a intervention, de la part de l'éducateur, dans le milieu

social réel des adultes-apprenants, dans la communauté. Quoique travaillant en marge des structures sociales établies, il est habituellement très engagé dans la vie, dans le fonctionnement du groupe-communauté.

Niveau éducatif

4. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

L'agent éducatif n'exerce aucun pouvoir (Illich, 1971) de décision sur les étapes de la programmation.

b. Type de contrôle

L'agent éducatif n'exerce aucun contrôle (Hautecoeur, 1978) - ni explicite, ni implicite - sur la formation. L'éducateur n'est ici qu'un des membres du groupe (Lépine, 1977) d'apprenants, partageant les responsabilités de la formation avec l'ensemble des membres.

5. Fonctions et tâches de l'éducateur

Une des fonctions principales de l'éducateur est de travailler à la formation en tant que support à l'action communautaire.

- Une tâche qui découle de cette fonction consiste à servir de lien avec les différents savoirs (Campbell, 1978), devenant lui-même la personne-ressource principale (Tough, 1975), l'agent d'information (Campbell, 1978; Doray, 1967), ou se faisant "personne-liaison" assurant alors que l'information, que les différentes connaissances requises soient transmises aux adultes-apprenants par toute autre ressource disponible (Tough, 1975).

UNIVERSITE DE MONTREAL

- Une autre fonction principale de l'éducateur est de travailler à la formation en tant qu'intervenant au niveau de l'action communautaire.

- Une des tâches qui découlent de cette fonction consiste à créer des conditions communautaires - au niveau, par exemple, des objectifs, des leaders (De la Côte, 1969), des ressources propres (POUR, 1971; Lépine, 1977) à la communauté, du fonctionnement du groupe (Campbell, 1978) etc, - qui pourront susciter des mécanismes de coopération réelle de la part des citoyens (type III), de la part du groupe-communauté.

- Une autre tâche consiste à s'engager lui-même dans l'action entreprise par la communauté en tant qu'agissant (Campbell, 1978), capable de partager les responsabilités de la formation (Tough, 1975)-action.

La clientèle (Composante no 4)

Niveau sociologique

1. Composition de la clientèle

a. Catégorie(s) sociale(s) rejointe(s)

i) Occupation: les occupations des adultes-apprenants rejoints sont diverses. Ces occupations peuvent correspondre à différentes catégories sociales (Illich, 1971).

ii) Spécificité: on trouve ici une clientèle non-spécifique, large, souple (Godbout et Collin, 1977), hétérogène. La formation s'adresse à des usagers, à des consommateurs plus qu'à des producteurs (Godbout et Collin, 1977); elle s'adresse à des citoyens (type III) pouvant donc

appartenir à différentes classes sociales et ayant des revenus divers (Illich, 1971). Il semble toutefois que l'on rejoigne surtout des groupes marginaux (Lépine, 1977).

b. Nombre rejoint

Le nombre d'adultes rejoints est, comparativement à l'ensemble, très restreint.

2. Identification de l'adulte-apprenant à la clientèle

a. Ancrage

L'ancrage, insertion du groupe d'apprenants dans la société, est local (POUR, 1971). Plusieurs de ces structures locales d'insertion correspondent à des communautés délimitées (Peuple et Culture, 1977), à des groupes d'action (Lesne, 1977), à des communes (Lépine, 1977) même.

b. Organisation du milieu social

L'organisation du milieu social est présente et structurée, au niveau communautaire (Lépine, 1977). Ce sont de petites communautés gérées par les utilisateurs eux-mêmes (Bertrand, 1979), des groupes d'action qui se veulent indépendants, auto-suffisants, face, par exemple, aux services qu'ils peuvent se donner plutôt que recevoir (Lépine, 1977). Ce sont des groupes qui prennent en main leur situation (Laliberté et al., 1975), leur formation (Illich, 1971).

Niveau éducatif

3. Rapport de formation

a. Pouvoir de décision

Les adultes-apprenants exercent un pouvoir de décision sur toutes les étapes de la programmation (Tough, 1975): ils choisissent et élaborent eux-mêmes les objectifs de la formation (POUR, 1973; CA-OVEP, 1977a). Ils choisissent et présentent eux-mêmes le contenu: problèmes, situations, contenus répondant à leurs propres besoins et intérêts (Benoit, 1977). Ils choisissent également la méthodologie devant être utilisée: contrôle des activités éducatives (Dostie et Ouellette, 1973), organisation de ces activités (DGEA, 1978a). Ils assurent également l'évaluation de la formation.

b. Type de contrôle

Les adultes-apprenants exercent un contrôle total sur la formation. Par "contrôle total", nous entendons "l'autorité que la clientèle exerce, de par son rôle en tant que clientèle, sur toutes les étapes, donc, sur l'ensemble de la programmation". En effet, on peut ici parler de "groupes de formation autonomes" (Tough, 1975); on peut parler de démarche éducative autonome (Comité conjoint, 1975) dans le cadre d'organismes que ces adultes-apprenants contrôlent (Comité conjoint, 1975).

Le contenu (Composante no 5)

Niveau éducatif

1. Contenu(s)

a. Au niveau du savoir-faire

Les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont

UNIVERSITE DE MONTREAL

les suivantes:

- informations liées directement à l'action;

- informations correspondant aux différents services ou regroupements communautaires, par exemple, par rapport aux coopératives, etc.;

- action communautaire en soi.

b. Au niveau du savoir-être

Les principales catégories de contenus que l'on retrouve sont les suivantes:

- dimensions communautaires (Lépine, 1977) du vécu des citoyens (type III); innovations communautaires (Lépine, 1977);

- dimensions contre-culturelles (Lépine, 1977) du vécu, d'expériences nouvelles sur le plan socio-culturel; activités de culture populaire (Lépine, 1977), d'animation culturelle (Godbout et Collin, 1977).

La méthodologie (Composante no 6)

Niveau éducatif

1. Méthode éducative

a. Méthode de base

Ce cinquième type d'intervention éducative étant centré sur le vécu, la méthode de base qui est utilisée est celle de l'auto-formation (Bertrand, 1979; Serre, 1977) communautaire (Illich, 1971; Tough, 1975). Par "auto-formation communautaire", nous entendons "la méthode éducative

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

par laquelle un éducateur-pair partage, à l'intérieur d'une communauté, les responsabilités (Tough, 1975) d'une formation qui permettra l'apprentissage-action des adultes-apprenants-agents (type III) de formation".

b. Démarche éducative

La démarche éducative consiste à utiliser la communauté comme moyen de formation des citoyens (type III). Il s'agit, avant tout, d'une démarche qui part de la pratique quotidienne, des expériences vécues (Lépine, 1977), des intérêts et aptitudes (Illich, 1971) des citoyens (type III) et qui fournit à ces derniers la possibilité d'assumer les responsabilités de leur propre formation (Illich, 1971; Touch, 1975). Il s'agit, en somme, d'un enseignement mutuel (Bertrand, 1979).

2. Formats éducatifs

Parmi les principaux formats éducatifs, on retrouve des groupes de tâche, le travail de groupe (Lesne, 1977) en vue d'un action au niveau de la communauté (Lépine, 1977). On peut également retrouver plusieurs formats non-spécifiques à ce cinquième modèle, tels des réunions-discussions (Tough, 1975); des conférences, des films (Tough, 1975); une production communautaire d'instruments (DGEA, 1976) éducatifs, etc; des sessions d'auto-formation où les apprenants reçoivent et apportent au groupe tant au niveau du contenu, des suggestions, de la méthodologie qu'au niveau de la motivation (Tough, 1975).

UNIVERSITE DE MONTREAL

3. Evaluation

L'évaluation peut être quantitative et qualitative: quantitative puisqu'il y a appréciation de la formation au niveau d'un savoir-faire, pouvant se référer à des critères objectifs, mesurant, par exemple, l'atteinte des objectifs face aux résultats concrets de l'action communautaire réalisée. Qualitative puisqu'il peut également y avoir appréciation de la formation au niveau d'un savoir-être, se référant à des critères subjectifs, exprimant, par exemple, des attitudes, de la créativité (Lépine, 1977), des processus vécus par la communauté.

4. Environnement éducatif

a. Lieu de formation

Le lieu de formation est le milieu social réel (Lesne, 1977) des adultes-apprenants, de la communauté (Lépine, 1977). La formation se fait, en effet, dans le milieu ambiant (Bertrand, 1979), sur le terrain, dans des lieux très divers (DGEA, 1978a), tous familiers (Benoit, 1977) à la clientèle. Notons ici que ce milieu naturel demeure cependant quelque peu en marge de la société globale (Lépine, 1977).

b. Durée

La formation est d'une durée irrégulière. On retrouve plutôt des temps forts (CA-OVEP, 1976a) de formation liés à des problèmes du milieu (ICEA, 1975; Proulx, 1974), liés à des intérêts immédiats et à plus ou moins moyen terme de la clientèle, liés au vécu (Lépine, 1977).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

c. Recours à des ressources institutionnelles

Il n'y a habituellement pas utilisation de ressources institutionnelles. On part plutôt des possibilités du milieu (Proulx, 1974), des ressources humaines (Illich, 1971), matérielles du milieu (Proulx, 1974).

d. Intégration à un projet plus global

La formation s'insère à l'intérieur d'un projet plus global d'action communautaire du groupe d'apprenants-citoyens (type III).

Afin de compléter cette étude détaillée des cinq modèles éducatifs proposés, un tableau-synthèse de la grille d'analyse est présenté à la suite (cf. Tableau 10).

Tableau 10

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 1

Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau sociologique		Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau éducatif	
1. CONCEPTION DE LA SOCIETE		4. CONCEPTION DE L'ACTE EDUCATIF	
a. Définition de la société	une ENTITE STABLE	a. Centration	APPRENTISSAGE
i) Accent	ORDRE - Fonctions	b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)	- SAVOIR - SAVOIR-FAIRE
ii) Rejet	Les différentes FORMES DE POUVOIR	c. Inspiration	PEDAGOGIE institutionnelle
b. Analyse sociétale explicite	Non	5. CONCEPTION DE L'EDUCATEUR	
2. CONCEPTION DU POUVOIR		a. Définition	Un ENSEIGNANT
a. Lieu du pouvoir	L'ETAT	b. Rôle	TRANSMETTRE des connaissances
b. L'Etat	Autoritaire Hiérarchique	6. CONCEPTION DE LA CLIENTELE	
c. Les institutions éducatives	des ORGANISMES OFFICIELS	a. Définition de l'adulte-apprenant	
3. CONCEPTION DES FINALITES SOCIETALES		i) Plan sociologique	Un INDIVIDU
a. Finalité de la société définie	REPRODUCTION	ii) Plan éducatif	OBJET de formation
b. Finalité poursuivie par les tenants	REPRODUCTION SOCIALE	b. Définition des apprenants défavorisés	Des individus DEVIANTS (Cas individuels)

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 1			
Composante no 2 - Objectifs **Niveau sociologique**		**Composante no 2 - Objectifs** **Niveau éducatif**	
1. BUT DE L'EDUCATION	PROMOTION INDIVIDUELLE (type I) (Intégration sociale des individus)	2. OBJECTIFS EDUCATIFS	- QUALIFICATION théorique et technique - QUALIFICATION culturelle
Composante no 3 - Agent éducatif **Niveau sociologique**		**Composante no 3 - Agent éducatif** **Niveau éducatif**	
1. SECTEURS D'ACTIVITES DE L'ORGANISME	- FORMATION - LOISIRS	4. RAPPORT DE FORMATION a. Pouvoir de décision	- Objectifs - Contenu - Méthodologie - Evaluation
2. COMPOSITION DE L'ORGANISME a. Postes occupés i) Type d'emploi	ENSEIGNANTS	b. Type de contrôle	Explicite
ii) Place de l'activité éducative	Prime	5. FONCTION(S) ET TACHES DE L'EDUCATEUR	- INTERVENANT au niveau de l'apprentissage
b. Formation i) Scolarité	Elevée		Tâches: - présenter un contenu
ii) Qualification - en soi	Elites traditionnelles		- organiser contenu et programme
- /éducateur	Compétence requise		
c. Norme heure/groupe	Appliquée		

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 1

Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau sociologique		Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau éducatif
d. Rémunération	Rémunérés	
3. IDENTIFICATION DE L'EDUCATEUR A LA CLIENTELE		
a. Type d'agent	Agent externe	
b. Intervention dans le milieu social	Non	
Composante no 4 - Clientèle Niveau sociologique		**Composante no 4 - Clientèle Niveau éducatif**
1. COMPOSITION DE LA CLIENTELE		3. RAPPORT DE FORMATION
a. Catégories sociales rejointes		a. Pouvoir de décision — Nul
i) Occupation	Diverses	b. Type de contrôle — Nul
ii) Spécificité	Non-spécifique	
b. Nombre rejoint	Elevé	
2. IDENTIFICATION DE L'ADULTE-APPRENANT A LA CLIENTELE		
a. Ancrage	Nul	
b. Organisation du milieu social	Nulle	

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 1

Composante no 5 - Contenu Niveau éducatif		Composante no 6 - Méthodologie Niveau éducatif	
1. CONTENUS	- SAVOIR:	1. METHODE EDUCATIVE	
	. Connaissances générales	a. Méthode de base	ENSEIGNEMENT SYSTEMATIQUE
	. Culture, arts	b. Démarche éducative	Structuration-présentation d'un contenu
	. Education familiale	2. FORMATS EDUCATIFS	- Cours
	. Religion		- Conférences
	. Consommation	3. EVALUATION	- Quantitative
	- SAVOIR-FAIRE:	4. ENVIRONNEMENT EDUCATIF	
	. Techniques diverses	a. Lieu de formation	Local-classe
	. Artisanat	b. Durée	Régulière
	. Arts domestiques	c. Recours à des ressources institutionnelles	Oui
		d. Intégration à un projet plus global	Nulle

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2a

Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau sociologique		Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau éducatif	
1. CONCEPTION DE LA SOCIETE		4. CONCEPTION DE L'ACTE EDUCATIF	
a. Définition de la société	Une ENTITE en TRANSFORMATION	a. Centration	ACTUALISATION DE LA PERSONNE
i) Accent	CHANGEMENT SOCIAL Décisions	b. Objet(s) d'apprentissage prioritaires	- SAVOIR-ETRE
ii) Rejet	Les CONFLITS sociaux FONDAMENTAUX	c. Inspiration	PSYCHO-PEDAGOGIE
b. Analyse sociétale explicite	Non + Refus	5. CONCEPTION DE L'EDUCATEUR	
2. CONCEPTION DU POUVOIR		a. Définition	Un ANIMATEUR
a. Lieu du pouvoir	Les CENTRES DE DECISIONS	b. Rôle	FACILITER l'apprentissage
b. L'Etat	Technocratique Démocratique (Etat-Gouvernement)	6. CONCEPTION DE LA CLIENTELE	
c. Les institutions éducatives	des ORGANISATIONS FONCTIONNELLES	a. Définition de l'adulte-apprenant	
3. CONCEPTION DES FINALITES SOCIETALES		i) Plan sociologique	Un INDIVIDU en MICRO-GROUPE
a. Finalité de la société définie	ADAPTATION	ii) Plan éducatif	SUJET de formation
b. Finalité poursuivie par les tenants	ADAPTATION SOCIALE	b. Définition des apprenants défavorisés	Des individus en difficulté d'adaptation (Cas individuels)

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2a

Composante no 2 - Objectifs Niveau sociologique		Composante no 2 - Objectifs Niveau éducatif	
1. BUT DE L'EDUCATION	PROMOTION INDIVIDUELLE (type II) (/adaptation active des individus)	2. OBJECTIFS EDUCATIFS	- DEVELOPPEMENT intégral de la personne - PARTICIPATION en micro-groupe
Composante no 3 - Agent éducatif Niveau sociologique		**Composante no 3 - Agent éducatif Niveau éducatif**	
1. SECTEURS D'ACTIVITES DE L'ORGANISME	- FORMATION - LOISIRS	4. RAPPORT DE FORMATION a. Pouvoir de décision	- Objectifs - Méthodologie
2. COMPOSITION DE L'ORGANISME		b. Type de contrôle	Implicite
a. Postes occupés		5. FONCTION(S) ET TACHES DE L'EDUCATEUR	- SUPPORT à l'apprentissage
i) Type d'emploi	ANIMATEURS		Tâches: - créer conditions
ii) Place de l'activité éducative	Prime		. apprentissage
b. Formation			. fonctionnement
i) Scolarité	Elevée		- entraînement /savoir-être
ii) Qualification			
- en soi	Elites traditionnelles		
- /éducateur	Compétence requise		
c. Norme heure/groupe	Appliquée		

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2a

Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau sociologique		Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau éducatif
d. Rémunération	Rémunérés	
3. IDENTIFICATION DE L'EDUCATEUR A LA CLIENTELE		
a. Type d'agent	Agent externe	
b. Intervention dans le milieu social	Non	

Composante no 4 - Clientèle Niveau sociologique		Composante no 4 - Clientèle Niveau éducatif	
1. COMPOSITION DE LA CLIENTELE		3. RAPPORT DE FORMATION	
a. Catégories sociales rejointes		a. Pouvoir de décision	- Contenu
i) Occupation	Diverses		- Evaluation
ii) Spécificité	Non-spécifique	b. Type de contrôle	Partiel
b. Nombre rejoint	Elevé		
2. IDENTIFICATION DE L'ADULTE-APPRENANT A LA CLIENTELE			
a. Ancrage	Nul		
b. Organisation du milieu social	Nulle		

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2a

Composante no 5 - Contenu Niveau éducatif		Composante no 6 - Méthodologie Niveau éducatif	
1. CONTENUS	- SAVOIR-ETRE:	1. METHODE EDUCATIVE	
	. Relations humaines	a. Méthode de base	ANIMATION DE MICRO-GROUPE
	. Dynamique de groupe	b. Démarche éducative	Utilisation du micro-groupe comme moyen de formation des individus
	. Créativité		
	. Arts	2. FORMATS EDUCATIFS	- Groupe-diagnostic
	. Education familiale		- Etude de cas
	. Religion		- Réunions-discussions
	. Loisirs		- Interventions
			- Audio-visuel
		3. EVALUATION	- Qualitative
		4. ENVIRONNEMENT EDUCATIF	
		a. Lieu de formation	Local-classe
		b. Durée	Régulière
		c. Recours à des ressources institutionnelles	Oui
		d. Intégration à un projet plus global	Nulle

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2b

Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau sociologique		Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau éducatif	
1. CONCEPTION DE LA SOCIETE		4. CONCEPTION DE L'ACTE EDUCATIF	
a. Définition de la société	Une ENTITE en TRANSFORMATION	a. Centration	ACTUALISATION DE GROUPES SOCIAUX REELS
i) Accent	CHANGEMENT SOCIAL Décisions	b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)	- SAVOIR-FAIRE
ii) Rejet	Les CONFLITS sociaux FONDAMENTAUX		- SAVOIR-ETRE
b. Analyse sociétale explicite	Non + Refus	c. Inspiration	PSYCHOLOGIE SOCIALE
2. CONCEPTION DU POUVOIR		5. CONCEPTION DE L'EDUCATEUR	
a. Lieu du pouvoir	Les CENTRES DE DECISIONS	a. Définition	Un ANIMATEUR SOCIAL
b. L'Etat	Technocratique Démocratique (Etat-Gouvernement)	b. Rôle	GUIDER l'apprentissage-action
c. Les institutions éducatives	des ORGANISATIONS FONCTIONNELLES	6. CONCEPTION DE LA CLIENTELE	
3. CONCEPTION DES FINALITES SOCIETALES		a. Définition de l'adulte-apprenant	
a. Finalité de la société définie	ADAPTATION	i) Plan sociologique	Un CITOYEN (type I) en COLLECTIVITE (type I)
b. Finalité poursuivie par les tenants	ADAPTATION SOCIALE	ii) Plan éducatif	SUJET de formation AGENT (type I)
		b. Définition des apprenants défavorisés	Des citoyens (type I) en difficulté d'adaptation (Cas collectifs)

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 19
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2b

Composante no 2 - Objectifs Niveau sociologique		Composante no 2 - Objectifs Niveau éducatif	
1. BUT DE L'EDUCATION	PROMOTION COLLECTIVE (type I) (/adaptation active des citoyens (type I) et des collectivités (type I))	2. OBJECTIFS EDUCATIFS	- PRISES DE DECISIONS - PARTICIPATION sociale (/Action collective (type I))
Composante no 3 - Agent éducatif Niveau sociologique		**Composante no 3 - Agent éducatif Niveau éducatif**	
1. SECTEURS D'ACTIVITES DE L'ORGANISME	- INTERVENTION avec Formation-Information - SERVICES	4. RAPPORT DE FORMATION a. Pouvoir de décision	- Objectifs - Méthodologie
2. COMPOSITION DE L'ORGANISME		b. Type de contrôle	Implicite
a. Postes occupés i) Type d'emploi	ANIMATEURS SOCIAUX	5. FONCTION(S) ET TACHES DE L'EDUCATEUR	- SUPPORT à l'Action collective (type I): Tâches: - créer conditions . apprentissage . fonctionnement - entraînement /savoir-faire - lien avec les différents savoirs
ii) Place de l'activité éducative	/un ensemble d'autres activités et/ou services		
b. Formation i) Scolarité	Elevée		
ii) Qualification - en soi	- Professionnels salariés exécutants - Elites traditionnelles		

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2b

Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau sociologique		Composante no 3 (Agent éducatif) (suite) Niveau éducatif	
- /éducateur	Compétence requise	5. FONCTION(S) ET TACHES DE L'EDUCATEUR (suite)	- INTERVENANTS au niveau de l'action collective (type I):
c. Norme heure/groupe	Non-Appliquée		
d. Rémunération	Rémunérés		Tâches: - organiser le groupe(→ participation)
3. IDENTIFICATION DE L'EDUCATEUR A LA CLIENTELE			- agir lui-même
a. Type d'agent	Agent externe		
b. Intervention dans le milieu social	Oui		
Composante no 4 - Clientèle Niveau sociologique		**Composante no 4 - Clientèle Niveau éducatif**	
1. COMPOSITION DE LA CLIENTELE		3. RAPPORT DE FORMATION	
a. Catégories sociales rejointes		a. Pouvoir de décision	- Contenu
i) Occupation	Défavorisées		- Evaluation
ii) Spécificité	Spécifique	b. Type de contrôle	Partiel
2. IDENTIFICATION DE L'ADULTE-APPRENANT A LA CLIENTELE			
a. Ancrage	Local		
b. Organisation du milieu social	Faible		

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 2b

Composante no 5 - Contenu Niveau éducatif		Composante no 6 - Méthodologie Niveau éducatif	
1. CONTENUS	- SAVOIR-FAIRE:	1. METHODE EDUCATIVE	
	. Modèles de fonctionnement et d'action	a. Méthode de base	ANIMATION COLLECTIVE
	. Informations liées à l'action	b. Démarche éducative	Utilisation de la collectivité (type I) comme moyen de formation des citoyens (type I)
	. Informations liées aux services offerts		(/Résolution de problème collectif)
	. Action collective (type I) en soi	2. FORMATS EDUCATIFS	- Groupe de tâche
	- SAVOIR-ETRE:		- Recherche-action
	. Formation psychosociale		- Non-spécifiques
		3. EVALUATION	Quantitative + Qualitative
		4. ENVIRONNEMENT EDUCATIF	
		a. Lieu de formation	Milieu social réel
		b. Durée	Irrégulière (cyclique)
		c. Recours à des ressources institutionnelles	Oui
		d. Intégration à un projet plus global	Oui - /Action collective (type I)

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 3

Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau sociologique		Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau éducatif	
1. CONCEPTION DE LA SOCIETE		4. CONCEPTION DE L'ACTE EDUCATIF	
a. Définition de la société	Une ENTITE STABLE /Minorité dominante	a. Centration	La PRAXIS
i) Accent	La DOMINATION Contrôles	b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)	- SAVOIR - SAVOIR-FAIRE
ii) Rejet	Les différentes FORMES DE POUVOIR	c. Inspiration	POLITIQUE
b. Analyse sociétale explicite	Oui	5. CONCEPTION DE L'EDUCATEUR	
2. CONCEPTION DU POUVOIR		a. Définition	Un MILITANT POLITIQUE
a. Lieu du pouvoir	L'ETAT	b. Rôle	TRANSMETTRE un outil théorique + connaissances ASSISTER l'apprentissage-action
b. L'Etat	Autoritaire Hiérarchique (Axe principal)	6. CONCEPTION DE LA CLIENTELE	
c. Les institutions éducatives	des APPAREILS IDEOLOGIQUES D'ETAT	a. Définition de l'adulte-apprenant	
3. CONCEPTION DES FINALITES SOCIETALES		i) Plan sociologique	Un CITOYEN (type II) en COLLECTIVITE (type II)
a. Finalité de la société définie	REPRODUCTION	ii) Plan éducatif	OBJET de formation AGENT (type II)
b. Finalité poursuivie par les tenants	PRODUCTION SOCIALE (type I)	b. Définition des apprenants défavorisés	Des citoyens (type II) exploités et aliénés (Cas collectifs)

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 3

Composante no 2 - Objectifs Niveau sociologique		Composante no 2 - Objectifs Niveau éducatif	
1. BUT DE L'EDUCATION	PROMOTION COLLECTIVE (type II) (/Mobilisation sociale des citoyens (type II) et des collectivités (type II))	2. OBJECTIFS EDUCATIFS	- PRISE DE CONSCIENCE POLITIQUE - ORGANISATION sociale (/Action collective (type II))
Composante no 3 - Agent éducatif Niveau sociologique		**Composante no 3 - Agent éducatif Niveau éducatif**	
1. SECTEURS D'ACTIVITES DE L'ORGANISME	- FORMATION avec Information-Recherche - INTERVENTION - SERVICES	4. RAPPORT DE FORMATION a. Pouvoir de décision	- Objectifs - Contenu - Méthodologie - Evaluation
2. COMPOSITION DE L'ORGANISME		b. Type de contrôle	Implicite
a. Postes occupés i) Type d'emploi	MILITANTS POLITIQUES	5. FONCTION(S)S ET TACHES DE L'EDUCATEUR	- SUPPORT à l'Action collective (type II): Tâches: - formation . idéologique . connaissances/ informations - recherche
ii) Place de l'activité éducative	Prime ou/un ensemble d'autres activités et/ou services		
b. Formation i) Scolarité	Elevée ou limitée		
ii) Qualification - en soi	- Intellectuels progressistes - Classe ouvrière		

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 3

Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau sociologique		Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau éducatif	
- /éducateur	Compétence reconnue	5. FONCTION(S) ET TACHES DE L'EDUCATEUR (suite)	- INTERVENANT au niveau de l'action collective (type II):
c. Norme heure/groupe	Appliquée ou non-appliquée		Tâches: - mobiliser le groupe (-> organisation)
d. Rémunération	Rémunérés ou bénévoles		- agir lui-même
3. IDENTIFICATION DE L'EDUCATEUR A LA CLIENTELE			
a. Type d'agent	Agent externe ou interne		
b. Intervention dans le milieu social	Oui ou Non		

Composante no 4 - Clientèle Niveau sociologique		Composante no 4 - Clientèle Niveau éducatif	
1. COMPOSITION DE LA CLIENTELE		3. RAPPORT DE FORMATION	
a. Catégories sociales rejointes		a. Pouvoir de décision	Nul
i) Occupation	- Prolétariat et sous-prolétariat - Intellectuels progressistes	b. Type de contrôle	Nul (vs total visé)
ii) Spécificité	Spécifique		
b. Nombre rejoint	Restreint		
2. IDENTIFICATION DE L'ADULTE-APPRENANT			
a. Ancrage	Local et/ou régional		
b. Organisation du milieu social	Faible ou structurée		

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 3

Composante no 5 - Contenu Niveau éducatif		Composante no 6 - Méthodologie Niveau éducatif	
1. CONTENUS	- SAVOIR:	1. METHODE EDUCATIVE	
	. Cadre théorique	a. Méthode de base	CONSCIENTISATION POLITIQUE
	. Réalités sociales, économiques, politiques, historiques	b. Démarche éducative	Relation constante de deux niveaux: théorie + pratique (/problématisation)
	- SAVOIR-FAIRE:	2. FORMATS EDUCATIFS	- Cours
	. Informations liées à l'action		- Groupe de tâche
	. Informations liées aux services offerts		- Non-spécifiques
	. Action collective (type II) en soi	3. EVALUATION	Quantitative + Auto-critique
		4. ENVIRONNEMENT EDUCATIF	
		a. Lieu de formation	Milieu social réel et/ou local-classe
		b. Durée	Irrégulière
		c. Recours à des ressources institutionnelles	Nul
		d. Intégration à un projet plus global	Oui - /Action collective (type II)

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 4

Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau sociologique		Composante no 1 - Fondements idéologiques Niveau éducatif	
1. CONCEPTION DE LA SOCIETE		4. CONCEPTION DE L'ACTE EDUCATIF	
a. Définition de la société	Une NON-ENTITE Un mouvement	a. Centration	le VECU
i) Accent	Les RAPPORTS SOCIAUX Actions	b. Objet(s) d'apprentissage prioritaire(s)	- SAVOIR-FAIRE - SAVOIR-ETRE
ii) Rejet	Les ANTAGONISMES REELS des forces en présence	c. Inspiration	SOCIO-CULTUREL
b. Analyse sociétale explicite	Non	5. CONCEPTION DE L'EDUCATEUR	
2. CONCEPTION DU POUVOIR		a. Définition	Un PAIR
a. Lieu du pouvoir	Les RESEAUX INSTITUTIONNELS	b. Rôle	PARTAGER les responsabilités de la formation
b. L'Etat	Un groupe institutionnel technocratique	6. CONCEPTION DE LA CLIENTELE	
c. Les institutions éducatives	des RESEAUX AUTONOMES (Axe principal)	a. Définition de l'adulte-apprenant	
3. CONCEPTION DES FINALITES SOCIETALES		i) Plan sociologique	Un CITOYEN (type III) en communauté
a. Finalité de la société définie	PRODUCTION	ii) Plan éducatif	AGENT (type III) de formation
b. Finalité poursuivie par les tenants	PRODUCTION SOCIALE (type II)	b. Définition des apprenants défavorisés	Des citoyens (type III) marginaux (cas individuels et/ou communautaires)

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 4

Composante no 2 - Objectifs Niveau sociologique		Composante no 2 - Objectifs Niveau éducatif	
1. BUT DE L'EDUCATION	PROMOTION COLLECTIVE (type III) (/action autonome)	2. OBJECTIFS EDUCATIFS	- ACTION CREATRICE - COOPERATION communautaire (/Action communautaire)
Composante no 3 - Agent éducatif Niveau sociologique		**Composante no 3 - Agent éducatif Niveau éducatif**	
1. SECTEURS D'ACTIVITES DE L'ORGANISME	- SERVICES - REGROUPEMENT COMMUNAUTAIRE	4. RAPPORT DE FORMATION a. Pouvoir de décision	Nul
		b. Type de contrôle	Nul
2. COMPOSITION DE L'ORGANISME a. Postes occupés i) Type d'emploi	MILITANTS SOCIAUX (non-spécifique)	5. FONCTION(S) ET TACHES DE L'EDUCATEUR	- SUPPORT A L'ACTION COMMUNAUTAIRE: Tâche: - lien avec les différents savoirs
ii) Place de l'activité éducative	/un ensemble d'autres activités		- INTERVENANT au niveau de l'action communautaire: Tâche: - créer des conditions communautaires (-> coopération) - agir lui-même
b. Formation i) Scolarité	Elevée ou limitée		
ii) Qualification - en soi	- Petite-bourgeoisie - Classe ouvrière		
- /éducateur	Compétence reconnue		
c. Norme heure/groupe	Non-appliquée		

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 4

Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau sociologique		Composante no 3 - Agent éducatif (suite) Niveau éducatif	
d. Rémunération	Bénévoles		
3. IDENTIFICATION DE L'EDUCATEUR A LA CLIENTELE			
a. Type d'agent	Agent interne		
b. Intervention dans le milieu social	Oui		
Composante no 4 - Clientèle Niveau sociologique		**Composante no 4 - Clientèle Niveau éducatif**	
1. COMPOSITION DE LA CLIENTELE		3. RAPPORT DE FORMATION	
a. Catégories sociales rejointes		a. Pouvoir de décision	- Objectifs - Contenu - Méthodologie - Evaluation
i) Occupation	Diverses		
ii) Spécificité	Non-spécifique	b. Type de contrôle	Total
b. Nombre	Très restreint		
2. IDENTIFICATION DE L'ADULTE-APPRENANT A LA CLIENTELE			
a. Ancrage	Local-communautaire		
b. Organisation du milieu social	Structurée		

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 10
(Suite)

La grille d'analyse proposée dans la présente recherche

Modèle 4

Composante no 5 - Contenu Niveau éducatif		Composante no 6 - Méthodologie Niveau éducatif	
1. CONTENUS	- SAVOIR-FAIRE:	1. METHODE EDUCATIVE	
	. Informations liées à l'action	a. Méthode de base	AUTO-FORMATION COMMUNAUTAIRE
	. Informations liées aux services ou regroupements communautaires	b. Démarche éducative	Utilisation de la communauté comme moyen de formation des citoyens (type III) (/Enseignement mutuel)
	. Action communautaire en soi	2. FORMATS EDUCATIFS	- Groupe de tâche - Non-spécifique
	- SAVOIR-ETRE:	3. EVALUATION	Quantitative Qualitative
	. Dimensions communautaires du vécu	4. ENVIRONNEMENT EDUCATIF	
	. Dimensions contre-culturelles	a. Lieu de formation	Milieu social réel (en marge)
		b. Durée	Irrégulière
		c. Recours à des ressources institutionnelles	Nul
		d. Intégration à un projet plus global	Oui - /Action communautaire

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CHAPITRE III

INSTRUMENT D'UTILISATION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Pour les éducateurs intéressés à se situer eux-mêmes ou encore à situer leur groupe de travail par rapport à l'ensemble des modèles proposés dans la grille d'analyse, cette troisième partie offre un instrument pratique.

Cet instrument comprend d'une part un questionnaire découlant directement de la grille d'analyse et d'autre part un système de décodage des réponses. Les intéressés sont invités à répondre d'abord au questionnaire et à consulter ensuite le système de décodage des réponses.

Le questionnaire

Le questionnaire proposé à la suite reprend les éléments essentiels de la grille d'analyse et permet de se situer par rapport aux modèles proposés dans la grille théorique. Les six composantes des modèles éducatifs ainsi que les variables essentielles de la grille initiale y ont été incluses. Les réponses ont été pré-codées, c'est-à-dire, situées sous les modèles éducatifs correspondants.

QUESTIONNAIRE:

1. Dans quel(s) secteur(s) d'activités travaille votre organisme?

   ( ) a. la formation comme telle

   ( ) b. l'information

( ) c. les services à des citoyens ou à des collectivités:
- si oui, lesquels:

( ) d. l'intervention:
- si oui, en quoi:

( ) e. la recherche

( ) f. les loisirs

( ) g. des regroupements communautaires (par exemple, de type coopératif):
- si oui, le(s) quel(s)

( ) h. autres:

2. Quels sont les types d'emploi des permanents qui travaillent dans votre organisme?

( ) a. donner de la formation comme telle

( ) b. travailler comme animateurs de groupes d'apprenants

( ) c. travailler comme animateurs sociaux auprès de groupes de citoyens ou d'une collectivité

( ) d. partager différents emplois non-spécifiques avec tous les autres membres de l'organisme

( ) e. travailler en tant que militants engagés sur le plan social et politique

( ) f. autres:

3. Quelle est la formation des permanents qui travaillent dans votre organisme ?

( ) a. enseignants

( ) b. spécialistes en relations humaines

( ) c. psychologues, psychologues sociaux

( ) d. travailleurs sociaux, organisateurs communautaires

( ) e. professionnels:
si oui, quelle(s) profession(s):

( ) f. religieux

( ) g. travailleurs de la production de biens ou services

( ) h. ménagères

( ) i. autres:

4. a. Combien de permanents travaillent dans votre organisme?
- nombre:

b. De ce nombre, combien font de la formation comme telle?
- nombre:

c. Travaillent-ils à la formation

( ) a. à temps plein

( ) b. à temps partiel

d. Sont-ils rémunérés pour ce travail?

( ) a. oui

( ) b. non

e. Y-a-t-il des bénévoles qui travaillent dans votre organisme et, si oui, combien

( ) a. oui - Nombre:

( ) b. non

f. De ce nombre, combien font de la formation comme telle?
- nombre:

5. Pour la formation, est-ce que vous calculez habituellement le nombre d'heures d'activités par rapport à un nombre précis d'adultes rejoints?

( ) a. oui

( ) b. non

6. Comparée à l'ensemble des activités de l'organisme, quelle est la place qu'occupent les activités éducatives?

( ) a. moins de 50% de l'ensemble des activités

( ) b. de 50% à 80%

( ) c. 80% et plus

7. Combien de personnes votre organisme rejoint-il au niveau des activités éducatives?

( ) a. moins de 50

( ) b. de 50 à 100

( ) c. de 100 à 150

( ) d. plus de 150, précisez:

( ) - par mois

( ) - par année

8. a. Quelles sont les occupations, les emplois des personnes rejointes par votre organisme?

( ) a. travailleurs à faible revenu

( ) b. professionnels, enseignants, précisez:

( ) c. intellectuels, étudiants

( ) d. assistés sociaux

( ) e. chômeurs

( ) f. ménagères

( ) g. autres:

b. Est-ce que votre population est rejointe sur la base de caractéristiques communes (telles âge, sexe, culture, etc.), à part celle de l'occupation?

( ) a. oui, lesquelles:

( ) b. non

9. a. Est-ce que les gens sont rejoints par votre organisme?

( ) a. en tant qu'individus

( ) b. en tant que membres insérés dans des groupes sociaux

b. Si insérés, à quel niveau le sont-ils?

( ) a. local: ( ) paroisse
( ) quartier
( ) autres:

( ) b. régional: ( ) syndical
( ) autres:

( ) c. autres types de regroupements, lesquels:

10. Si votre population est insérée dans des groupes ou des structures sociales particulières, est-ce que ces groupes sont:

( ) a. fortement organisés (ayant leurs propres structures de décisions, de participation ou d'action qui fonctionnent bien)

( ) b. faiblement organisés

( ) c. non organisés (sans structures qui leur sont propres, dépendants de l'aide extérieure à leur groupe ou à leur milieu)

11. Qu'est-ce qui est surtout appris ou enseigné dans les activités de formation de votre organisme?

( ) a. des connaissances générales

( ) b. des techniques, lesquelles:

( ) c. des connaissances dans le domaine culturel

( ) d. des connaissances dans le domaine artistique

( ) e. des connaissances théoriques au sujet du fonctionnement des structures de la société

( ) f. des connaissances portant sur les réalités sociales, économiques, politiques, historiques

( ) g. des connaissances dans le domaine de la consommation

( ) h. des connaissances au sujet de la famille, du mariage

( ) i. des connaissances dans le domaine de la religion

( ) j. les relations humaines

( ) k. la dynamique de groupe

( ) l. la créativité

( ) m. des connaissances en psychologie sociale

( ) n. des connaissances au sujet des regroupements communautaires, coopératifs

UNIVERSITE DE MONTREAL

( ) o. des techniques de fonctionnement et d'action utiles à un groupe d'action, à une collectivité

( ) p. l'action, l'intervention collective en elle-même

( ) q. des informations liées à une action immédiate, concrète

( ) r. des informations liées à des services offerts par l'organisme

( ) s. des connaissances ou des expériences contre-culturelles:
- précisez:

( ) t. autres:

12. Sur le plan éducatif, qu'est-ce que votre organisme vise, directement, en tant qu'agent éducatif et comment s'y prend-il pour y parvenir? (un seul choix)

( ) a. l'organisme veut faire acquérir des connaissances, des habiletés qui rendront les individus plus compétents dans un domaine théorique, technique ou culturel. A cette fin, l'organisme prépare et présente des contenus précis qui seront utiles aux adultes intéressés

( ) b. l'organisme veut favoriser le développement intégral des personnes et une meilleure participation de ces personnes dans leur vie sociale personnelle. A cette fin, les formateurs de l'organisme favorisent l'apprentissage en partant des intérêts, des expériences, du vécu de ces adultes réunis dans des groupes d'apprenants

( ) c. l'organisme veut rendre les citoyens capables de prises de décisions pour ce qui a rapport à leur vie sociale, économique ou culturelle et capables de participation à des projets de développement ou d'action dans leur milieu. A cette fin, les formateurs de l'organisme, d'une façon non-directive, guident l'apprentissage et l'action, en partant des intérêts, des besoins, des situations collectives vécues par ces citoyens

( ) d. l'organisme veut amener les citoyens à une prise de conscience des causes véritables des problèmes vécus, de la situation de domination et d'exploitation de la majorité par une minorité sur le plan économique et politique et aider ces citoyens à s'organiser, à lutter pour de nouvelles

conditions de vie et de travail. A cette fin, les formateurs de l'organisme assistent l'apprentissage et l'action en liant les situations, les problèmes vécus par ces citoyens à une formation théorique plus globale qui permet de comprendre la réalité économique, politique de la société

( ) e. l'organisme veut appuyer les initiatives, les innovations sociales ou culturelles des membres qui le composent et favoriser surtout, dans le regroupement, des structures qui assureront la coopération entre les membres, un développement autonome, une auto-formation dans le domaine social ou culturel. A cette fin, chaque membre partage, avec l'ensemble des autres membres du regroupement, les responsabilités de la formation et de l'action en ayant recours aux ressources, au vécu, aux capacités et disponibilités des individus qui font partie de ce groupe

13. Sur le plan social, qu'est-ce que votre organisme vise, directement, en tant qu'agent éducatif, par ses activités éducatives? (<u>un seul choix</u>)

( ) a. assurer un développement personnel des individus qui permette à ceux-ci de mieux s'adapter, dans leurs vies personnelles, aux changements, aux nouvelles conditions de vie de la société moderne

( ) b. assurer un développement de groupes, de collectivités qui permette aux citoyens qui en font partie de mieux faire face aux changements de la société démocratique moderne, de participer davantage, en tant que citoyens, à la vie sociale

( ) c. assurer un développement de groupes, de collectivités qui permette aux citoyens qui en font partie de se mobiliser afin de s'opposer au pouvoir de la minorité dominante et de s'engager directement dans la défense de leurs propres intérêts sur le plan social, économique et politique

( ) d. assurer un développement personnel des individus qui leur permette de mieux s'intégrer à la société dans laquelle ils vivent

( ) e. assurer le développement d'un regroupement d'individus qui permette à tous ces individus membres du groupe, d'entreprendre une action autonome, en prenant des initiatives nouvelles, en agissant eux-mêmes, en mettant même parfois sur pied de nouvelles structures communautaires de fonctionnement et d'action sur le plan social et culturel

14. Dans quel contexte se font les activités éducatives?

( ) a. cours: ( ) comme tels
( ) complétés par des documents écrits

( ) b. conférences

( ) d. intervention des apprenants dans des groupes se formant à la créativité, à la communication, aux relations humaines

( ) e. étude de cas, de problèmes simulés

( ) f. groupes centrés sur l'étude du processus qu'ils vivent ou sur l'étude de leur fonctionnement en tant que groupe

( ) g. groupes de tâches, travail d'équipe face à une action, à une intervention précise

( ) h. recherche dans le milieu à laquelle participent les citoyens en vue d'un projet action

( ) i. usage de moyens audio-visuels, de média

( ) j. autres:

15. A quel endroit se fait la formation?

( ) a. dans un local préparé à cet effet, un centre de ressources

( ) b. dans un endroit familier, qui correspond au milieu de vie ou de travail de la population rejointe

16. Est-ce que les activités de formation offertes par l'organisme sont:

( ) a. régulières, durant six mois ou plus

( ) b. liées à des temps forts, durant moins de six mois: précisez:

17. Est-ce que votre organisme utilise des ressources fournies par des institutions?

( ) a. oui, lesquelles: ( ) humaines
( ) matérielles
( ) autres:

( ) b. non

18. a. Est-ce que vos activités éducatives comme telles font directement partie d'un projet plus global d'action ou d'intervention dans le milieu social de la population rejointe?

( ) a. oui

( ) b. non

b. Si oui, en tant qu'éducateur, est-ce que vous intervenez directement dans ce projet d'action, vous y engagez-vous?

( ) a. oui

( ) b. non

19. Qui a la responsabilité immédiate de choisir:

a. les objectifs que doit viser la formation:

( ) a. l'organisme

( ) b. l'éducateur

( ) c. les adultes rejoints (sans l'aide du formateur)

( ) d. les adultes avec l'éducateur: précisez comment on procède:

b. le contenu présenté au cours de la formation

( ) a. l'organisme

( ) b. l'éducateur

( ) c. les adultes rejoints (sans l'aide du formateur)

( ) d. les adultes avec l'éducateur: précisez:

c. les moyens, les façons de procéder pour la formation

( ) a. l'éducateur

( ) b. les adultes (sans l'aide du formateur)

( ) c. les adultes avec l'éducateur: précisez:

20. a. Est-ce qu'il se fait une évaluation explicite de la formation?

( ) a. oui

( ) b. non

b. Si oui, qui a la responsabilité immédiate de faire cette évaluation?

( ) a. l'éducateur

( ) b. les adultes (sans l'aide du formateur)

( ) c. les adultes avec l'éducateur: précisez:

c. Est-ce que l'évaluation est faite:

( ) a. en mesurant des attitudes acquises; le fonctionnement du groupe d'apprenants

( ) b. en mesurant si les objectifs de l'apprentissage ou de l'action sont atteints ou non

d. En plus de l'évaluation de la formation comme telle, est-ce que vous évaluez la formation et/ou l'action réalisées par votre organisme en vous référant à un projet politique plus global, à plus long terme?

( ) a. oui
Si oui, précisez de quel projet il s'agit:

( ) b. non

21. En tant qu'éducateur, quelles sont les tâches que vous remplissez le plus souvent?

( ) a. préparer, organiser et présenter: ( ) des connaissances ( ) des informations

( ) b. faire un travail de recherche

( ) c. trouver des sources disponibles d'informations, de données

( ) d. aider les personnes à mieux fonctionner en petit groupe, à acquérir des attitudes qu'elles désirent acquérir

( ) e. créer des conditions qui favoriseront l'apprentissage et le bon fonctionnement du groupe d'apprenants

( ) f. aider les citoyens à mieux fonctionner en tant que groupe, au niveau, par exemple, des techniques de travail, de l'action à réaliser

( ) g. créer des conditions qui favoriseront l'apprentissage et le bon fonctionnement de groupes de citoyens, de collectivités

( ) h. repérer les ressources propres au regroupement auquel on appartient et en favoriser l'utilisation autonome, au service du regroupement même

( ) i. organiser un groupe de citoyens

( ) j. s'engager dans l'action, avec le groupe de citoyens

( ) k. partager seulement des responsabilités de formation à tour de rôle, avec les autres membres du regroupement auquel on appartient

( ) l. autres:

22. Par rapport au contenu de la formation en éducation populaire, le plus important c'est que les gens rejoints par l'organisme: (un seul choix)

( ) a. deviennent capables d'action, d'intervention directe dans leur milieu, dans leur collectivité

( ) b. maîtrisent des habiletés techniques précises qu'ils veulent apprendre

( ) c. acquièrent des connaissances générales, comprennent des faits, des notions qui pourront leur être utiles par la suite

( ) d. découvrent leurs capacités propres de croissance, comprennent leurs propres attitudes, utilisent leur expérience personnelle

23. Selon vous, que doit être, avant tout, un vrai éducateur populaire? (<u>un seul choix</u>)

( ) a. un militant engagé sur le plan social et politique

( ) b. un des membres du regroupement d'individus ou de citoyens avec lequel il partage les mêmes intérêts, les mêmes activités

( ) c. un animateur social

( ) d. un animateur de groupes d'apprenants

( ) e. un expert, un enseignant

24. Sur le plan social, qui sont, pour vous, les personnes rejointes par votre organisme (un seul choix)?

( ) a. ce sont avant tout des personnes qui s'intéressent à la formation qu'offre l'organisme

( ) b. ce sont avant tout des citoyens faisant partie de groupes axés sur une action concrète

( ) c. ce sont avant tout des citoyens faisant partie de regroupements qui se donnent leurs propres services, qui partagent des intérêts, une action commune, sur le plan social, économique ou culturel, un peu en marge des structures de la société globale, sans l'aide d'agents ou de ressources extérieures

( ) d. ce sont avant tout des citoyens appartenant à une classe sociale déterminée qui, le plus souvent, font partie d'un regroupement axé sur une action socio-politique, économique, sur la contestation ou la revendication de leurs intérêts propres

25. Sur le plan éducatif, comment définiriez-vous les personnes rejointes par votre organisme (<u>un seul choix</u>)?

( ) a. ce sont avant tout des personnes qui, étant elles-mêmes sources de connaissances, participent, insérées dans des groupes d'apprenants, à leur propre formation

( ) b. ce sont avant tout des personnes qui veulent recevoir la formation que peut leur transmettre l'organisme

( ) c. ce sont avant tout des individus, des citoyens qui se chargent, entre membres égaux réunis dans un même regroupement, d'assurer leur propre formation

( ) d. ce sont avant tout des citoyens qui cherchent une formation leur aidant à intervenir au niveau social, à partir de leur insertion dans une collectivité

( ) e. ce sont avant tout des citoyens qui, sur un plan théorique, veulent apprendre des connaissances que peut leur transmettre l'organisme et en même temps, sur un plan pratique, veulent intervenir au niveau social, à partir de leur insertion dans un groupe ou une collectivité

26. A quoi associez-vous l'expression "les défavorisés" (un seul choix)?

( ) a. à des personnes qui ne peuvent remplir adéquatement les rôles qu'ils devraient remplir dans la société

( ) b. à des personnes qui ont des difficultés à s'adapter, sur le plan personnel, aux changements culturels, éducatifs, technologiques de la société moderne

( ) c. à des groupes de citoyens qui ont des difficultés face aux conditions de fonctionnement de la société moderne, sur le plan social, socio-économique et/ou culturel

( ) d. à des personnes ou à des groupes marginaux qui sont isolés sur le plan social ou culturel

( ) e. à des groupes de citoyens appartenant au prolétariat ou au sous-prolétariat qui sont exploités sur le plan économique et politique et qui, souvent, sont aliénés sur le plan social et culturel

27. a. Sur le plan social, tout en ajoutant vos propres nuances, quelle est la définition de ce que la société est présentement avec laquelle vous êtes le plus en accord, parmi les définitions suivantes (un seul choix)?

b. Quelle est la définition avec laquelle vous êtes le plus en désaccord (un seul choix)?

a. en accord	b. en désaccord	
a( )	a( )	La société est une organisation qui assure, sur le plan social global, le maintien des valeurs, des normes, de l'ordre nécessaire pour le bien de l'ensemble de tous les citoyens

a. en accord	b. en désaccord	
b( )	b( )	La société est une organisation qui, pour se maintenir et progresser sur le plan social global, doit toujours demeurer en mouvement, s'adapter aux nouveaux développements, aux nouvelles tendances, prendre des décisions rationnelles, pour le progrès et le bien-être de l'ensemble des citoyens
c( )	c( )	La société est une organisation qui contrôle et maintient, sur le plan social global, un ordre au service d'une classe sociale minoritaire dominante, à l'encontre des intérêts des classes sociales majoritaires dominées
d( )	d( )	La société n'est pas une organisation en soi mais plutôt un système en mouvement continuel dans lequel s'affrontent et agissent, chacun selon leurs intérêts et leurs valeurs propres, différents mouvements sociaux, différentes formes de pouvoir, divers secteurs et groupes sociaux, tant dans le domaine culturel que dans le domaine économique et social

28. a. Est-ce que la définition avec laquelle vous étiez le plus en accord dans la question précédente correspond également à votre conception à vous de ce que devrait être la société?

( ) a. oui

( ) b. non

b. Si non, que devrait être ou que devrait viser, selon vous, la société?

29. Qui, selon vous, devrait détenir le pouvoir de décider, d'agir au niveau de la société globale (<u>un seul choix</u>)?

( ) a. l'Etat, tel qu'il est maintenant

( ) b. un État contrôlé par la classe des travailleurs

( ) c. des regroupements autonomes les uns des autres, des structures décentralisées

( ) d. les groupes qui sont les plus qualifiés pour prendre des décisions rationnelles par rapport au progrès de la société

30. Par rapport à l'Etat, avec laquelle des conceptions suivantes êtes-vous le plus en accord (un seul choix)?

( ) a. l'Etat, le gouvernement, doit être le gérant démocratique du développement social, voyant à coordonner, à planifier, d'une façon rationnelle, les projets de développement et à favoriser la participation de l'ensemble des citoyens

( ) b. l'Etat, représentant de la minorité dominante, est un instrument de domination, d'exploitation, fondé sur les rapports sociaux de production. L'Etat est donc, pour les classes exploitées majoritaires, l'enjeu premier de leur contestation et de leurs luttes pour le pouvoir

( ) c. l'Etat doit assumer, avec autorité, la direction de la société, établir les directives générales pour le bien de l'ensemble des citoyens

( ) d. l'Etat n'est qu'un groupe institutionnel parmi d'autres, associable à la bureaucratie ou à la technocratie. Il n'est pas l'enjeu premier des luttes ou revendications des citoyens

31. Selon vous, que sont, avant tout, les institutions éducatives (un seul choix)?

( ) a. des organismes officiels qui, comme l'ensemble des autres institutions, ont la charge d'aider à faire respecter les valeurs, les normes établies dans l'ensemble de la société

( ) b. des appareils idéologiques d'Etat, des extensions de l'Etat au service de la minorité, qui servent à intégrer, à réprimer la majorité populaire et qui ne sauraient donc pas servir à la promotion collective réelle de cette majorité populaire

( ) c. des organisations fonctionnelles qui, comme l'ensemble des autres institutions, sont chargées d'aider à atteindre les objectifs d'une société en changement

( ) d. des réseaux à désinstitutionnaliser, à créer dans une nouvelle optique d'autogestion, d'autonomie, de décentralisation, d'auto-formation. Ces nouveaux réseaux institutionnels devraient être l'enjeu premier des contestations et des luttes des individus et des groupes de citoyens

32. a. En tant qu'organisme, est-ce que vous avez fait une analyse explicite de la réalité sociale, économique et politique, au niveau, par exemple, des structures, des rapports sociaux, du fonctionnement de la société?

( ) a. oui

( ) b. non

b. Croyez-vous que ce genre d'analyse soit un pré-requis nécessaire dans le domaine de l'éducation populaire?

( ) a. oui

( ) b. non

(Fin du questionnaire)

Système de décodage des réponses

Le système de décodage indique à quel modèle éducatif de la grille correspond chaque catégorie de réponses. Les réponses apportées peuvent donc être compilées sous la forme de séquences correspondant à chacun des cinq modèles éducatifs.

Pour ceux qui désirent utiliser le questionnaire de façon approfondie, deux façons de procéder sont à suggérer ici:

a) D'abord, il est suggéré de situer, pour chaque question, la catégorie de réponse choisie sous le modèle éducatif correspondant, à partir du système de décodage (cf. pp.219-226). Il devient ainsi possible de déterminer le modèle dominant à partir de la répartition des réponses apportées sous chacun des cinq modèles. La concentration des réponses apportées sous l'un ou l'autre de ces modèles, peut servir de critère de délimitation du modèle dominant.

b) Pour une étude plus poussée, il est suggéré de ne retenir que la série de variables entièrement discriminantes, c'est-à-dire les variables dont les réponses ne peuvent correspondre qu'à un seul modèle éducatif, par opposition aux variables dont les réponses se retrouvent sous deux ou trois des cinq modèles. Ces variables entièrement discriminantes sont au nombre de douze. Elles correspondent aux questions numéros:

27.a (accent mis dans la définition de la société)
29. (lieu du pouvoir)
30. (conception de l'Etat)
31. (conception des institutions éducatives)
23. (définition de "l'éducateur")
25. (définition éducative de l'"adulte-apprenant")
26. (définition des "défavorisés")

13. (but de l'éducation)

12. (objectifs de l'éducation- première partie de la question)

21. (tâches de l'éducateur- catégories de réponse: d-e; f-g; b; h-k)

11. (contenus de la formation- catégories: a-b; j-k-l; m-o; e; n-s)

12. (démarche éducative- deuxième partie de la question).

Un procédé de pointage peut être utilisé ici: un total d'un point par catégorie est attribué sous le modèle correspondant. Le maximum de points sous chaque modèle donné est donc de douze points (un total de 12/12 indiquerait une correspondance de l'éducateur ou du groupe à un seul modèle éducatif sans aucune influence ou trace d'aucun autre modèle). Toujours par rapport à ce procédé de pointage, il convient de préciser que les catégories correspondant à la première composante (fondement idéologique), niveau sociologique, sont les mêmes pour les modèles 2a (Animation de micro-groupe) et 2b (Animation collective), étant donné que ces deux modèles partagent la même interprétation de la réalité sociale. Dans ce cas, il est suggéré d'attribuer un point sous chacun de ces deux modèles. Il convient également de préciser que deux de ces questions offrent la possibilité de plus d'une réponse sous un même modèle: les questions numéro 21. (tâches de l'éducateur) et numéro 11. (contenus de la formation). Dans ces deux cas, en plus de n'avoir retenu que les catégories de réponses entièrement discriminantes, le total d'un seul point pour l'ensemble des catégories a été maintenu sous le modèle correspondant.

Le modèle ayant obtenu la plus forte concentration de points est considéré comme étant le modèle dominant. Un pointage élevé sous plus d'un modèle chez un organisme donné indiquerait qu'en plus du modèle dominant, il existe une tendance vers un ou même deux autres modèles éducatifs non-dominants à l'intérieur de ce même organisme.

SYSTEME DE CODAGE DES REPONSES

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS - QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES				
				M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Fondements idéologiques (no 1)	1. CONCEPTION DE LA SOCIETE	- à partir de 1.a.i)Accent: et de 1.a.ii) Rejet:	27. a 27. b	a d b c	b c d	b c d	c b a d	d a c
	a. Définition de la société							
	b. Analyse sociétale	- mêmes indicateurs que ceux du cadre théorique	32. a.b.	b	b	b	a	b
	2. CONCEPTION DU POUVOIR							
	a. Lieu du pouvoir	- mêmes indicateurs	29.	a	d	d	b	c
	b. L'Etat	- mêmes indicateurs	30.	c	a	a	b	d
	c. Les institutions	- mêmes indicateurs	31	a	c	c	b	d
	3. CONCEPTION DES FINALITES							
	a. Finalité de la société définie	- déduite de 1.a. Définition de la société	-					
	b. Finalité des tenants	- mêmes indicateurs	28. a 28. b	a question ouverte	a	a	b	a
	4. CONCEPTION DE L'ACTE EDUCATIF							
	a. Centration	- inclus dans 4.b	-					
	b. Objets prioritaires	- mêmes indicateurs	22.	c b	d	a d	c a	a d

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 11
(suite)

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS-QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Fondements idéologiques (no 1) (suite)	c. Inspiration	- déduite de 4.a et 4.b	-					
	5. CONCEPTION DE L'EDUCATEUR							
	a. Définition	- mêmes indicateurs	23.	e	d	c	a	b
	b. Rôle	- déduit de 5.a Définition	-					
	6. CONCEPTION DE LA CLIENTELE							
	a. Définition							
	i) sociologique	- mêmes indicateurs que ceux du cadre théorique	24.	a	a	b	d	c
	ii) éducative	- mêmes indicateurs	25.	b	a	d	e	c
	b. Définition des "défavorisés"	- mêmes indicateurs	26.	a	b	c	e	d
Objectifs (no 2)	1. BUT DE L'EDUCATION	- mêmes indicateurs	13.	d	a	b	c	e
	2. OBJECTIFS EDUCATIFS	- mêmes indicateurs lère partie de la question	12.	a	b	c	d	e
Agent éducatif (no 3)	1. SECTEURS D'ACTIVITES	- mêmes indicateurs	1.	a f	a f	b c d	a b c d e	c g

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 11
(suite)

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS-QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Agent éducatif (no 3) (suite)	2. COMPOSITION DE L'ORGANISME							
	a. Postes occupés:							
	i) Type d'emploi	- mêmes indicateurs	2.	a	b	c	a e	d
	ii) Place de l'activité éducative	- indicateurs précisés: éd. prime: 80% et plus éd./ensemble d'autres tâches: - 50% à 80% - moins de 50% de l'ensemble des activités	6.	c	c	a	b c	a
	b. Formation							
	i) Scolarité	- déduite de 2.b)ii) Qualification. Indicateurs précisés: primaire, secondaire, certificats, cycles	-					
	ii) Qualification -en soi:	- indicateurs des catégories sociales précisés: . petite-bourgeoisie . prolétariat . sous-prolétariat	3.	f a e	b c f a e	b f d e	g e	g h
	-en tant qu'éducateur	- déduite de 2.b)ii) qualification en soi	-					

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau II
(suite)

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS-QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Agent éducatif (no 3) (suite)	c. Norme heure/groupe	- mêmes indicateurs	5.	a	a	b	a b	b
	d. Rémunération	- mêmes indicateurs - informations complémentaires	4. d 4. a)b)c) e)f)	a	a	a	a b	b
	3. IDENTIFICATION DE L'EDUCATEUR A LA CLIENTELE							
	a. Type d'agent	- déduit de comparaison des catégories sociales des éducateurs ((3)-2.b.ii) et celles des adultes-clientèle ((4)-1.a.i))	-					
	b. Intervention dans le milieu	- mêmes indicateurs	18. b	b	b	a	b a	a
	4. RAPPORT DE FORMATION							a
	a. Pouvoir de décision	- mêmes indicateurs	19. a	a b	b	b	a b	c
			19. b	a	c	c	a b	c a
			19. c	a	a	a	a	b
			20. b	a	b	b	a	b
	b. Type de contrôle	- déduit de 4.a Pouvoir de décisions aux différentes étapes de programmation	-					

Tableau 11
(suite)

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS-QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Agent éducatif (no 3) (suite)	5. FONCTIONS ET TACHES DE L'EDUCATEUR	- Fonctions: déduites des tâches correspondantes	-					
		- Tâches - mêmes indicateurs	21.	a	d e	a c f g i j	a b i j	c h k j
Clientèle (no 4)	1. COMPOSITION DE LA CLIENTELE							
	a. Catégories sociales rejointes:	- mêmes indicateurs. La caractéristique socio-professionnelle est pour nous l'indicateur le plus important de l'appartenance à une catégorie sociale donnée.	8. a	b	b	e f d a	c e d a	b f g
	i) Occupation							
	ii) Spécificité	- Il y a deux niveaux de spécificité: le 1er est lié aux catégories sociales: cette spécificité sera déduite de 1.a.i) Occupation; le 2ième est lié aux caractéristiques communes regroupant la clientèle (à part celle de l'occupation). Cette homogénéité est étudiée à titre d'information complémentaire.	- 8. b) -					

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 11
(suite)

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS-QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Clientèle (no 4) (suite)	b. Nombre rejoint	- Indicateurs plus précis: catégories de chiffres divisées allant de nombre "très restreint" à nombre "élevé", par année.	7.	données exactes inconnues				
	2. IDENTIFICATION DE L'ADULTE A LA CLIENTELE							
	a. Ancrage	- mêmes indicateurs que ceux du cadre théorique	9. a 9. b	a -	a -	b a	b a b	b c
	b. Organisation	- indicateurs précisés: organisation liée aux structures de décisions, de participation ou d'action du regroupement ou de la collectivité	10.	-	-	b c	a b	a
	3. RAPPORT DE FORMATION							
	a. Pouvoir de décision	- correspond aux mêmes indicateurs que (3) 4.a Pouvoir de décision de l'éducateur et donc aux mêmes questions	19. a 19. b 19. c 20. b	cf. (3) 4.a.				
	b. Type de contrôle	- déduit de 3.a Pouvoir de décisions pour les différentes étapes de la programmation. Indicateurs précisés: total: toutes les étapes;	-					

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 11
(suite)

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS-QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Clientèle (no 4) (suite)		partiel: une ou plus d'une mais non toutes les étapes; nulle: aucune étape						
Contenu (no 5)	1. CONTENUS	- mêmes indicateurs que dans le cadre théorique	11.	a b c d h i g	c d h i j k l	f m o q r p	f e q r p	n s q r p
Méthodologie (no 6)	1. METHODE EDUCATIVE							
	a. Méthode de base	- déduite de 1.b Démarche éducative	-					
	b. Démarche éducative	- mêmes indicateurs - 2ième partie de la question	12.	a	b	c	d	e
	2. FORMATS EDUCATIFS	- mêmes indicateurs	14.	a b	f e c d i	c g h i	a g b h	g c

UNIVERSITE DE MONTREAL

Tableau 11
(suite)

Elaboration du questionnaire et pré-codage des réponses prévues

COMPOSANTES	VARIABLES	INDICATEURS	NUMEROS-QUESTIONS	PRE-CODAGE NUMEROS - REPONSES PREVUES M-1	M-2a	M-2b	M-3	M-4
Méthodologie (no 6) (suite)	3. EVALUATION	- mêmes indicateurs	20. c	b	a	a b	b	a b
			20. d	b	b	b	a	b
		- information complémentaire	20. a -					
	4. ENVIRONNEMENT EDUCATIF							
	a. Lieu de formation	- mêmes indicateurs	15.	a	a	b	a b	b
	b. Durée	- mêmes indicateurs	16.	a	a	b	a b	b
	c. Recours à des ressources institutionnelles	- mêmes indicateurs	17.	a	a	a	b	b
	d. Intégration à un projet plus global	- mêmes indicateurs	18. a	b	b	a	a	a

UNIVERSITE DE MONTREAL

CONCLUSION

UNIVERSITE DE MONTREAL

Résumé de la recherche

L'éducation populaire au Québec est, depuis longtemps déjà, un domaine dynamique, innovateur. On y retrouve des activités d'éducation non formelle des adultes tant à l'intérieur du réseau institutionnel public qu'en dehors du réseau institutionnel. C'est ce réseau extra-institutionnel, composé d'innombrables organismes volontaires d'éducation populaire - groupes de quartier, centrales syndicales, organismes coopératifs, associations culturelles, etc. - qui fait l'objet d'étude de la présente recherche. Ce réseau d'organismes volontaires a toujours exercé un rôle actif et bien particulier dans le milieu québécois, ce rôle l'amenant souvent d'ailleurs à inventer de nouvelles formes d'éducation, à utiliser des approches éducatives davantage liées aux besoins réels de la population, liées à l'action, au développement même de la société.

Une première vue d'ensemble des diverses approches et pratiques préconisées dans ce domaine de l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel permettait de constater l'existence de certaines oppositions importantes entre ces diverses approches et laissait déjà deviner l'affrontement de différents courants tant sociaux qu'éducatifs. Il a semblé d'ailleurs que l'interaction entre ces différents courants constituait le fond même de la problématique actuelle de l'éducation populaire.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Des questions de base ont alors été formulées: Existe-t-il une seule forme, un seul type d'éducation populaire extra-institutionnelle ou existe-t-il plutôt différents types, différents modèles d'intervention éducative en ce domaine? S'il existe différents types, quels sont les éléments qui distinguent ces types les uns des autres? Quels types d'intervention sont dominants? Quelles sont les orientations de base qui sous-tendent les pratiques de cette éducation populaire? Y a-t-il cohérence entre ces orientations de base et les pratiques éducatives concrètes des organismes volontaires?

Face à une problématique aussi complexe, la présente recherche avait comme objectif l'élaboration d'une grille d'analyse qui permette à la fois de connaître et d'interpréter la réalité de l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel.

La démarche suivie lors de l'élaboration de cette grille peut être divisée en trois étapes:

Lors d'une première étape, une recension approfondie des écrits permettait de repérer et de systématiser les principaux éléments, les principaux courants mis de l'avant par les différents auteurs. Les oppositions les plus révélatrices entre ces divers courants ont de plus été ressorties: méthode traditionnelle vs méthode moderne; formation vs action; promotion individuelle vs promotion collective; éducation révolutionnaire vs éducation réformiste.

Lors d'une deuxième étape, dans le but de compléter la recherche de l'ensemble des éléments pertinents pour l'élaboration subséquente de la grille d'analyse, une étude approfondie de cinq auteurs théoriques proposant des grilles d'analyse globales et applicables au domaine de l'éducation populaire a été réalisée: étude des quatre orientations sociologiques de Alain Touraine dans Production de la société (1973); étude des quatre modèles socio-éducatifs de Ginette Lépine dans Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec (1977); étude des trois modes de travail pédagogique de Marcel Lesne dans Travail pédagogique et formation d'adultes (1977); étude de la grille sociologique de Charles Côté et Yannick Harnois dans L'Animation au Québec: sources, apports et limites (1978); et, enfin, étude des trois modèles éducationnels de Yves Bertrand dans Les modèles éducationnels (1979).

Lors d'une troisième étape, la grille d'analyse proposée dans la présente recherche a été élaborée. A cette fin, les catégories de variables devant former la grille ont été choisies et l'ensemble des éléments pertinents repérés lors des étapes précédentes ont été resitués sous les différentes catégories de cette nouvelle grille.

La grille d'analyse comme telle est constituée de cinq types d'intervention représentatifs, selon nous, de l'ensemble des interventions en ce domaine:

-Le premier type d'intervention (Modèle 1) accentue la dimension de l'enseignement systématique, centrant l'acte éducatif sur l'apprentissage que doivent réaliser les individus apprenants. Ce modèle se situe dans l'optique de la première orientation sociologique de Touraine basée sur les Fonctions.

-Le deuxième type d'intervention (Modèle 2a) accentue la dimension de l'animation de micro-groupe, centrant l'acte éducatif sur l'actualisation des individus apprenants. Ce modèle se situe dans l'optique de la deuxième orientation sociologique de Touraine basée sur les Décisions.

-Le troisième type d'intervention (Modèle 2b), dérivé du type précédent (Modèle 2a), accentue la dimension de l'animation collective, centrant l'acte éducatif sur l'actualisation de groupes sociaux réels, de citoyens apprenants. Ce modèle se situe, tout comme le modèle précédent, dans l'optique de la deuxième orientation sociologique de Touraine basée sur les Décisions.

-Le quatrième type d'intervention (Modèle 3) accentue la dimension de la conscientisation politique, centrant l'acte éducatif sur la praxis - constante mise en relation d'une théorie avec la pratique - des citoyens apprenants. Ce modèle se situe dans l'optique de la troisième orientation sociologique de Touraine basée sur les Contrôles.

-Le cinquième type d'intervention (Modèle 4) accentue la dimension de l'auto-formation communautaire, centrant l'acte éducatif sur le vécu

des citoyens apprenants. Ce modèle se situe dans l'optique de la quatrième orientation sociologique de Touraine basée sur les Actions.

Six composantes essentielles et complémentaires, permettant à la fois d'identifier et de distinguer chacun des modèles, ont été retenues. Ces composantes sont: (1) les fondements idéologiques; (2) les objectifs, (3) l'agent éducatif; (4) la clientèle; (5) le contenu et (6) la méthodologie. Chaque composante est à son tour constituée d'un ensemble de variables précises. Cette étude a dû également tenir compte de deux niveaux: un niveau sociologique pour les quatre premières composantes (fondements idéologiques, objectifs, agent éducatif et clientèle) et un niveau éducatif pour toutes les composantes.

L'hypothèse de base qui sous-tendait toute la grille d'analyse proposée ici était celle voulant que les choix idéologiques, c'est-à-dire les représentations que se font les agents éducatifs de la réalité sociale et éducative, définissent les démarches éducatives de ces agents.

Enfin, un instrument d'utilisation de la grille d'analyse a été élaboré, dans le but de permettre aux éducateurs, aux groupes, aux associations volontaires d'éducation populaire ainsi qu'à tout éducateur d'adultes de se situer par rapport aux modèles proposés dans la grille initiale.

Quelques apports de cette recherche

Voici quelques-uns des principaux apports de cette recherche:

Le cadre théorique de la recherche comprend une synthèse ainsi qu'une systématisation d'un ensemble considérable de concepts, d'éléments repérés chez de nombreux auteurs, de données demeurées jusque-là éparses et fragmentaires.

Une attention particulière a été portée, à l'intérieur d'une telle systématisation, à la définition juste des termes utilisés dans ce domaine, tant au niveau des définitions utilisées souvent de façon ambigüe par différents auteurs - tels les termes "praxis" et "promotion collective" - qu'au niveau de nouvelles définitions tenant compte de l'ensemble des différents courants. (cf. Annexe: Lexique).

Cette recherche cherche à offrir une vision d'ensemble de la réalité de l'éducation populaire, resituée de plus dans le contexte sociétal actuel. Ce souci de fournir une vision globale a exigé que l'on tienne compte des différents courants, des différents angles d'approche et que l'on rejette, par le fait même - dans la mesure du possible - , une approche réductionniste qui ne serait centrée que sur un seul point de vue.

Cette recherche présente également un cadre théorique nouveau, une grille d'analyse à la fois théorique et pratique. La grille proposée peut en effet être utilisée en tant qu'instrument théorique, servant à repérer et à comparer les différents types d'intervention éducative, à analyser la diversité des concepts, des pratiques, des expériences ou des écrits dans le domaine de l'éducation populaire. Cette même grille peut également être utilisée en tant qu'instrument pratique, servant à repérer, à définir les situations, les expériences concrètes de formation en ce domaine, sur le terrain.

REFERENCES

UNIVERSITE DE MONTREAL

ABELES, M. (1976). Sociologie et lutte des classes. Dialectiques, Paris, 13, 44-70.

BEAUGRAND-CHAMPAGNE, G. (1967). Programme de formation d'agents de développement communautaire, in Les cahiers de l'ICEA: l'animation. (pp. 88-117). Montréal: ICEA.

BELANGER, P. (1976). La contre-réforme des années '70 - Une réaction aux concessions socio-démocrates de la décennie précédente. Texte polycopié, Montréal: ICEA.

BELANGER, P., PAQUET, P., VALOIS, J. (1973). Formation des adultes et contradictions sociales. Sociologie et sociétés, 5, (no 1), 59-90.

BENOIT, F. (1977). La mission d'un service public en éducation populaire - ou - Une histoire du développement de l'éducation populaire de 1966 à nos jours via une expérience personnelle, in L'éducation des adultes: d'hier à demain, pp. 51-114, Montréal: Editions coopératives Albert St-Martin.

BENOIT, J. (1977). L'extrême-gauche in La Presse, article du 7 mai 1977, Montréal.

BERTRAND, Y. (1979). Les modèles éducationnels. Montréal: Service pédagogique de l'Université de Montréal.

BLONDIN, M. (1967a). Notes sur l'animation sociale en milieu urbain, in Les cahiers de l'ICEA: l'animation. (pp. 53-71), Montréal: ICEA.

BLONDIN, M. (1967b). Quels changements apporte l'animation sociale? in Les cahiers de l'ICEA: l'animation (pp. 167-179). Montréal: ICEA.

CACERES, B. (1964). Histoire de l'éducation populaire. Paris: Seuil, Collection "Peuple et Culture".

CAMPBELL, D. (1978). Educator Influence on Group Growth in Community Problem-Solving (L'influence de l'éducateur sur la croissance du groupe dans un procédé de résolution de problème communautaire). Rapport présenté à la Adult Education Research Conference, San Antonio.

UNIVERSITE DE MONTREAL

CA-OVEP (Comité d'action des organismes volontaires d'éducation populaire) (1976a). Plan de consultation des OVEP en préparation du Mémoire des OVEP de mai 1977. Texte polycopié, Montréal: ICEA.

CA-OVEP (1976b). Le contexte où intervient le Mémoire des OVEP - Les acteurs en cause. Texte polycopié, Montréal: ICEA.

CA-OVEP (1977a). Mémoire sur le financement des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP). Mémoire présenté au Ministre de l'Éducation du Québec. Montréal: CA-OVEP.

CA-OVEP (1977b). Bilan de la lutte pour le financement des OVEP. Texte polycopié, Montréal: CA-OVEP.

CA-OVEP (1978a). L'éducation populaire autonome. Document adopté par l'Assemblée générale des OVEP de mars 1978. Texte polycopié, Montréal: CA-OVEP.

CA-OVEP (1978b). Réaction au Programme d'aide aux OVEP de la DGEA - 1978-79. Texte polycopié, Montréal: CA-OVEP.

CA-OVEP (1978c). Commentaires sur le programme de la DGEA. Texte polycopié, Montréal: CA-OVEP.

CASF (Conseil des Affaires sociales et de la Famille) (1974). Contribution à une politique des Affaires sociales et de la Famille: les propositions et recommandations du Conseil des Affaires sociales et de la Famille (CASF). Québec: Editeur officiel du Québec.

CASF (1976). Rapport annuel 1975-76. Québec: Conseil des affaires sociales et de la famille.

CEDAL (Centre d'étude du développement en Amérique latine) (1975). Pourquoi l'Animation? Dossier d'étude, Brésil: CEDAL.

CEDAL (1976). Dimension politique de l'Animation. Dossier d'étude, Brésil: CEDAL.

CHAPUT, M. (1977). Rôle et comportement de l'éducateur d'adultes. Notes du cours EAN 645. Montréal: département d'Andragogie, Université de Montréal.

CHAPUT, M. (1978). Le processus d'apprentissage chez l'adulte. Notes du cours EAN 680. Montréal: département d'Andragogie, Université de Montréal.

COMITE CONJOINT ICEA-CA-OVEP (1975). Compte-rendu de l'Assemblée générale des OVEP du 6 juin 1975. Texte polycopié. Montréal: ICEA.

COTE, C., HARNOIS, Y. (1978). L'Animation au Québec: sources, apports, limites. Montréal: Editions coopératives Albert St-Martin.

CURTIS, U. (1969). Teaching the Disadvantaged Adult. Washington: the National Association for Public School Adult Education.

Da SILVA, A. (1972). L'école hors de l'école - l'éducation des masses. Paris: Cerf.

DEA (Comité des Directeurs de l'éducation des adultes dans les Commissions scolaires) (1977). Mémoire du Comité des directeurs de l'Education des adultes de l'île de Montréal sur la "formation du citoyen". Texte polycopié, Montréal.

De La COTE, J. (1969). Animation sociale en milieu urbain - Rencontre avec Michel Blondin. POUR, France, 10, 28-29.

DENIS, L. (1967). L'animation à l'UGEQ, in Les cahiers de l'ICEA: l'Animation (pp. 153-163). Montréal: ICEA.

DESCO (1978). El Entendimiento que posee el Programa de Educacion Popular de Desco sobre - Por qué - y - Qué es - la Educacion Popular (Ce que le Programme d'éducation populaire de Desco entend par le "pourquoi" et le "quoi" de l'éducation populaire). Lima: Desco.

DGEA (Direction générale de l'Education des adultes) (1975). Programme de subventions de la DGEA pour les activités éducatives conduites par les associations et groupements volontaires voués à l'éducation populaire pour 1975-1976. Québec: DGEA.

DGEA (1976a). Bilan: la DGEA et la "formation du citoyen". Annexe au rapport du S.E.A.P.A.C., Québec: DGEA.

DGEA (1976b). La formation du citoyen. Texte polycopié, Québec: DGEA.

DGEA (1976c). Programme d'aide aux organismes voués à l'éducation populaire - 1976-1977. Québec: DGEA.

DGEA (1976d). Formules de demande d'aide financière numéros 1075 et 1077. Texte polycopié, Québec: DGEA.

DGEA (1977). Programme d'aide aux organismes volontaires voués à l'éducation populaire - 1977-1978. Québec: DGEA.

DGEA (1978a). Proposition de politique québécoise de formation du citoyen. Document de travail provisoire. Texte polycopié. Québec: DGEA.

DGEA (1978b). Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire - 1978-1979. Québec: DGEA.

DGEA (1979). Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire - 1979-1980 - Normes et critères. Québec: DGEA.

DGEA (1980). Liste des OVEP inscrits au Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire - 1979-1980. Québec: DGEA.

DICKINSON, G. (1977). Teaching Adults: a Handbook for Instructors. Toronto: New Press.

DIONNE, R. (1977). Elaboration des objectifs et évaluation des activités en éducation des adultes. Notes du cours EAN 624. Montréal: département d'Andragogie, Université de Montréal.

DONOVAN, P. (1975). L'éducation populaire en Amérique latine. Prospectives, II (no 2-3), 113-177.

DORAIS, L. (1967). Animation, pédagogie et éducation des adultes, in Les cahiers de l'ICEA: l'Animation (pp. 75-85). Montréal: ICEA.

DORAY, M. (1967). Méthodes et techniques d'animation, in Les cahiers de l'ICEA: l'Animation (pp. 25-37). Montréal: ICEA.

DOSTIE, B., OUELLETTE, M. (1973). Le pouvoir créateur des énergies populaires libérées, in Le Devoir, article du 18 août 1973.

DUMAZEDIER, J. (1973). Interview de Joffre Dumazedier, sociologue. POUR, 29-30, 56-62.

FERNANDEZ, J. (1975). L'éducation populaire en Amérique latine - Quelques considérations sur son caractère politique. Montréal: ICEA.

FREIRE, P. (1969). Pédagogie des opprimés. Paris: Maspéro.

FREIRE, P. (1978). Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation - Une expérience en cours de réalisation. Paris: Maspéro.

GAGNON, N. (1972). L'éducation des adultes: dix ans de travaux. Recherches Sociographiques. Québec, XIII, no 2, 173-229.

GARIEPY, W. (1973). Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques. Montréal: Cadre.

GODBOUT, J., COLLIN, J.P. (1977). Les organismes populaires en milieu urbain: contre-pouvoir ou nouvelle pratique professionnelle? Montréal: I.N.R.S.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1978). La politique québécoise du développement culturel. Volume 2, pp. 151-153, Québec: Editeur officiel.

UNIVERSITE DE MONTREAL

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1980). Décret numéro 129-80: concernant la création d'une commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socio-culturelle des adultes. Québec: Gouvernement.

GRAIN DE SEL (1978). Eléments de bibliographie sur la formation du citoyen. Grain de sel, I, no 4, pp. 17-30.

GRAND'MAISON, J. (1970). Stratégies sociales et nouvelles idéologies. Montréal: Hurtubise-HMH.

GRAND'MAISON, J. (1976). Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. Montréal: Stanké.

HAUTECOEUR, J.P. (1978). Une expérience d'alphabétisation à Longueuil: l'école hors de l'école, in Grain de sel, volume 2, no 2, 4-9.

HOULE, C. (1972). The Design of Education. U.S.A.: Jossey-Bass Publishers.

HOULE, G. (1972). L'animation sociale en milieu urbain: une idéologie pédagogique, in Recherches sociographiques, XIII, no 2, 231-253.

HUNT, D.E. (1975). Matching Models in Education (Les modèles d'appariement en Education). Toronto: OISE. (Texte présenté en français par Rondeau, J.C. dans le cours EAN 625, département d'Andragogie, Université de Montréal, 1975).

ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes) (1970). Eléments d'une politique en éducation des adultes. Montréal: ICEA.

ICEA (1972a). Le financement des organismes d'éducation populaire par le Ministère de l'Education - Mémoire. Montréal: ICEA.

ICEA (1972b). Six communiqués de presse. Texte polycopié, Montréal: ICEA.

ICEA (1974). Bilan des demandes de subventions des organismes volontaires d'éducation populaire à la Direction générale de l'éducation des adultes au 10 septembre 1974. Texte polycopié, Montréal.

ICEA (1975). Pratiques d'éducation populaire au Québec et en Amérique latine - Rapport d'un stage international organisé par l'ICEA avec la collaboration de la Commission canadienne pour l'UNESCO. Montréal: ICEA.

ICEA (1977a). Les méthodes d'éducation populaire - Rapport d'un séminaire organisé par l'ICEA. Montréal: ICEA.

ICEA (1977b). Pratiques d'éducation populaire - Rapport de séminaire. Montréal: ICEA.

UNIVERSITE DE MONTREAL

ICEA (1978a). Assemblée générale annuelle - Les pratiques d'éducation populaire autonome. Texte polycopié, Montréal: ICEA.

ICEA (1978b). Critique et auto-critique en éducation populaire - Rapport de séminaire. Montréal: ICEA.

ICEA (1979). L'éducation permanente: les classes populaires y trouvent-elles leur compte? Débat public. Montréal.

ILLICH, I. (1971). Une société sans école. Paris: Seuil.

INODEP (Institut oecuménique au service du développement des peuples) (1973). Pour une analyse méthodique pluridisciplinaire dans l'action. Documents de travail no 2, Paris: INODEP.

KIDD, J.R. (1959). How Adults Learn. New York: Associated Press.

KNOWLES, M.S. (1970). The Modern Practice of Adult Education. New York: Associated Press.

LAFLEUR, G. (1972). La promotion culturelle collective des classes défavorisées. Montréal: ICEA.

LAFLEUR, G. (1975). Le véritable apport des expériences latino-américaines en éducation populaire. Prospectives, II, (no 2-3), 118-122.

LAGUE, J.G. (1979). Un pas en avant, deux (trois?) pas en arrière!, in Le temps fou, no 5, pp. 44-49.

LALIBERTE, J. (1975). Liminaire, in Prospectives, II, (no 2-3), 72-75.

LALIBERTE, J. et al (1975). Epilogue à plusieurs voix, in Prospectives, II, (no 2-3), pp. 140-143.

LAVIOLETTE, Y. (1978). Pour une politique intégrée de l'éducation populaire au Québec, in Grain de sel, I, no 3, pp. 13-20.

LEPINE, G. (1977). Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec. Montréal: Editions coopératives Albert St-Martin.

LESNE, M. (1977). Travail pédagogique et formation d'adultes. France: Presses universitaires de France.

LOVETT, T. (1974). Community Development - A Network Approach. Adult Education (Revue), volume 46, pp. 157-165.

McGRAW, D. (1978). Le développement des groupes populaires à Montréal (1963-1973). Montréal: Editions coopératives Albert St-Martin.

MEISTER, A. (1971a). La participation sociale in L'Animatique - La participation sociale; les acteurs de l'Animation. POUR, 20, tome II, 3-19.

MEISTER, A. (1971b). Techniciens, animateurs et militants. Dossier sur l'Animatique. POUR, 20, tome II.

OUELLETTE, M. (1979). L'éducation populaire au Québec: penser les pratiques. Revue internationale d'action communautaire, 2/42, 77-82.

OUELLETTE, M. (1980). Pédagogie militante: un regard sur deux démarches en éducation populaire. Revue internationale d'action communautaire, 3/43, 101-110.

PEUPLE ET CULTURE (1977). L'éducation populaire aujourd'hui - Culture et territoire. Documents et interventions - IVe Congrès national de Peuple et Culture. Montauban: Peuple et Culture.

POULANTZAS, N. (1976). Problèmes actuels de la recherche marxiste sur l'état. Dialectiques, Paris, 13, 30-43.

POULIN, M. (1967). Planification et animation sociale, in L'Animation: les cahiers de l'ICEA. Montréal: ICEA, 41-50.

POUR (1971). L'Animatique - Panorama de l'Animation. POUR, 18-19, tome 1.

POUR (1973). Pour des relations nouvelles entre l'état et les associations. POUR, 29-30, 80-115.

PROULX, J.P. (1974). La véritable éducation populaire doit déboucher sur la promotion collective, in Le Devoir, article du 4 février.

RONDEAU, J.C. (1977a). L'andragogie: une ambigüité qui persiste, in L'éducation des adultes: d'hier à demain. Montréal: Editions coopératives Albert St-Martin, 115-166.

RONDEAU, J.C. (1977b). Méthodes et techniques d'apprentissage en éducation des adultes. Notes du cours EAN 625, Département d'andragogie, Université de Montréal.

RYAN, C. (1973). Le fouillis des subventions aux organismes bénévoles, in Le Devoir, article du 4 mai.

SCHROEDER, W.L. (1970). Adult Education Defined and Described, in Handbook of Adult Education, pp. 25-43. New York: Macmillan.

SEAPAC (Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire) (1976). Vers une politique de "développement collectif" en Education des adultes au Québec - Rapport du SEAPAC.

SERRE, F. (1977). L'importance d'apprendre seul - ou - Les objets et les processus des projets éducatifs et autodidactes des adultes de la classe dite défavorisée. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

TETREAULT, A. (1967). Quelques clarifications sur la notion d'Animation, in L'Animation: les cahiers de l'ICEA. Montréal: ICEA, 11-21.

THERY, H. (1971). Genèse de l'Animation institutionnalisée en France. POUR, 20, tome II.

TOUCHETTE, C., LAMONTAGNE, J., HENRY, S. (1971). Conceptions de la tâche d'éducateur d'adultes au Québec de 1960 à 1970, in L'exercice des fonctions de l'éducateur d'adultes au Québec, Rapport préliminaire, chapitre 2, Université de Montréal.

TOUGH, A. (1975). The Adult's Learning Projects. Research in Education, Série numéro 1. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

TOURAINE, A. (1973). Production de la société. Paris: Seuil.

TOURAINE, A. (1976). Sociologues: Perspectives et points critiques, in Dialectiques, Paris, 13, 3-29.

TREMBLAY, M.A. (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Montréal: McGraw-Hill.

TYLER, R.W. (1966). Basic Principles of Curriculum and Instruction. U.S.A.: University of Chicago.

UNESCO (1972). Troisième conférence internationale sur l'éducation des adultes - Rapport final. Paris: UNESCO.

UNESCO - Commission canadienne (1973). Réactions canadiennes au rapport de la Commission internationale pour le développement de l'éducation (Rapport Faure). Résumé, Ottawa: Commission canadienne pour l'UNESCO.

UNESCO (1976a). Colloque sur la contribution des non-enseignants aux activités éducatives dans la perspective de l'éducation permanente - Eléments de réflexion proposés par les participants. ED-76/CONF. 811/4. Paris: UNESCO.

UNESCO (1976b). Colloque sur la contribution des non-enseignants aux activités éducatives dans la perspective de l'éducation permanente - Document de travail. ED-76/CONF. 811/3. Paris: UNESCO.

VALOIS, J., PAQUET, P. (1974). Les groupes populaires dans la structure du pouvoir. Québec: Conseil des Affaires sociales et de la Famille.

VERNER, C. (1962). A Conceptual Scheme for the Identification and Classification of Processes for Adult Education. U.S.A.: Adult Education Association of the U.S.A.

WATSON-HYMON, M. (1960). The Awareness and Perception of Adult Education as Factors in the Motivation of Adults on the Lower Socio-Economic Levels. Thèse de doctorat. U.S.A.

LEXIQUE

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

* * *

REPRODUCTION SOCIALE

La stabilité, la continuité que l'on cherche à assurer, à maintenir au niveau des structures, des rapports sociaux, de la vie économique, sociale et politique de la société.

ADAPTATION SOCIALE

L'ajustement aux changements que l'on cherche à réaliser au niveau des structures, des rapports sociaux, de la vie économique, sociale, politique et culturelle, sans remise en cause des objectifs ni des structures de base de la société.

PRODUCTION SOCIALE (TYPE I)

La transformation des orientations, des objectifs, des structures, des rapports économiques, sociaux et politiques que l'on cherche à réaliser, d'une façon directe, au niveau de la société globale, dans le cadre d'une révolution, d'une prise du pouvoir par les travailleurs, de l'instauration, en définitive, d'un Etat socialiste.

PRODUCTION SOCIALE (TYPE II)

La transformation des orientations, des objectifs, des structures, des rapports sociaux et culturels que l'on cherche à réaliser, d'une façon indirecte, à un niveau quelque peu en marge de la société globale, dans le cadre d'un nouveau projet de société qui favoriserait une décentralisation du pouvoir, une auto-gestion au niveau des individus, des

UNIVERSITE DE MONTREAL

regroupements, de nouveaux réseaux autonomes, l'instauration, en définitive, d'un socialisme de participation.

* * *

INDIVIDU

Toute personne à laquelle on s'adresse, pour la formation, en tant que personne et non en fonction de son insertion sociale réelle.

CITOYEN (TYPE I)

Toute personne à laquelle on s'adresse, pour la formation, en fonction de son insertion sociale réelle dans la société, au niveau d'une collectivité (Type I).

CITOYEN (TYPE II)

Toute personne considérée, sur le plan socio-politique, comme un "rouage social", comme le résultat des déterminismes du milieu, comme porteur de rapports sociaux, à laquelle on s'adresse, pour la formation, en fonction de son appartenance de classe et/ou en fonction de son insertion sociale réelle dans la société, au niveau d'une collectivité (Type II).

CITOYEN (TYPE III)

Toute personne considérée, sur le plan socio-culturel, comme un pair, à laquelle on s'adresse, pour la formation, en fonction de son insertion sociale réelle au niveau d'une communauté, non au niveau de la société globale.

* * *

UNIVERSITE DE MONTREAL

MICRO-GROUPE

Tout groupe formé en fonction de la formation seulement et non en fonction de l'insertion sociale réelle de ses membres.

COLLECTIVITE (TYPE I)

Tout groupement social réel de citoyens-participants aux prises avec des problèmes communs de développement économique ou culturel, de changements, de revendications et axé sur une action commune, dans l'optique d'une adaptation sociale.

COLLECTIVITE (TYPE II)

Tout groupement social réel de citoyens-militants, axé sur la revendication de ses intérêts économiques, sociaux et politiques ainsi que sur la contestation de la société globale, dans l'optique d'une production sociale (Type I).

COMMUNAUTE

Tout regroupement autonome, restreint, à action et à intérêts communs, oeuvrant quelque peu en marge de la société globale, dans l'optique d'une production sociale (Type II).

* * *

PROMOTION INDIVIDUELLE (TYPE I)

Tout développement personnel qui est fondé sur l'intégration sociale des individus, amenant ces derniers à se conformer aux exigences, aux normes sociales et les préparant à assumer adéquatement les rôles et fonctions pré-établis, en vue de la reproduction sociale.

UNIVERSITE DE MONTREAL

PROMOTION INDIVIDUELLE (TYPE II)

Tout développement personnel qui est fondé sur l'adaptation active des individus, amenant ces derniers à s'ajuster délibérément aux changements, aux nouvelles conditions de fonctionnement de la société, et les préparant ainsi, indirectement, à assumer adéquatement leurs nouveaux rôles sociaux, à améliorer le processus démocratique, en vue de l'adaptation sociale.

PROMOTION COLLECTIVE (TYPE I)

Tout développement collectif qui est fondé sur l'adaptation active des citoyens (Type I) et des collectivités (Type I), amenant ceux-ci à s'ajuster délibérément aux changements, aux nouveaux principes de gestion, aux nouvelles conditions de fonctionnement de la société et les préparant ainsi, directement, à assumer adéquatement leurs nouveaux rôles sociaux, à améliorer le processus démocratique, en vue de l'adaptation sociale.

PROMOTION COLLECTIVE (TYPE II)

Tout développement collectif qui est fondé sur la mobilisation sociale des citoyens (Type II) et collectivités (Type II), amenant ceux-ci à réagir, à s'opposer aux contrôles, au pouvoir exercé par la minorité dominante et à s'engager directement sur le plan socio-économico-politique, en vue de la production sociale (Type I).

PROMOTION COLLECTIVE (TYPE III)

Tout développement collectif qui est fondé sur l'action autonome des citoyens (Type III) et des communautés, amenant ceux-ci à prendre

l'initiative, à agir eux-mêmes, à produire ainsi de nouvelles conditions qui favoriseront une véritable culture populaire, la convivialité, en vue de la production sociale (Type II).

* * *

ACTION COLLECTIVE (TYPE I)

Toute intervention de la part de citoyens (Type I) permettant à ces derniers de réaliser des projets collectifs de développement socio-économique et/ou culturel de leur milieu et/ou de leur collectivité (Type I).

ACTION COLLECTIVE (TYPE II)

Toute intervention de la part de citoyens (Type II) engageant ces derniers dans une lutte concrète pour le pouvoir nécessaire à la réalisation de leurs intérêts propres, à une transformation collective de leurs conditions de vie et de travail, à la transformation de leur milieu, à une prise en charge du projet de leur collectivité (Type II).

ACTION COMMUNAUTAIRE

Toute intervention de la part de citoyens (Type III) permettant la mise sur pied de structures, de modalités de fonctionnement, de participation qui favoriseront l'auto-développement, l'auto-formation, assurant une prise en charge communautaire tant sur le plan des ressources que sur le plan des services, des expériences, des luttes dans des domaines très divers et/ou face à des problèmes immédiats.

* * *

UNIVERSITE DE MONTREAL

EDUCATION POPULAIRE

Toute éducation informelle des adultes, toute formation non sanctionnée par un diplôme.

ORGANISME VOLONTAIRE D'EDUCATION POPULAIRE (O.V.E.P.)

Tout organisme sans but lucratif, issu de l'initiative de citoyens, et réalisant des activités d'éducation en dehors du réseau institutionnel.

* * *

FONDEMENT IDEOLOGIQUE

Toute conception, définition ou interprétation, explicite ou implicite, de la réalité sociale et éducative propre à chaque agent éducatif et déterminant autant la position pratique que la position conceptuelle de cet agent face à l'ensemble du processus éducatif.

OBJECTIFS

Les résultats de l'éducation que l'agent éducatif cherche à atteindre.

- BUT DE L'EDUCATION

Les objectifs sociaux directs de la formation que vise l'agent éducatif.

- OBJECTIFS EDUCATIFS

Les objectifs éducatifs directs que vise l'agent éducatif.

AGENT EDUCATIF

L'organisme volontaire d'éducation populaire ainsi que les éducateurs qui y travaillent.

CLIENTELE

L'ensemble des adultes-apprenants qui sont rejoints par l'organisme volontaire d'éducation populaire.

CONTENU

Tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage de la part des adultes-apprenants, au niveau d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être.

- SAVOIR

Tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage au niveau cognitif: au niveau des connaissances, de la compréhension, de l'analyse ainsi qu'au niveau des informations, des faits ou principes appris.

- SAVOIR-FAIRE

Tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage au niveau psychomoteur et/ou au niveau d'une action-intervention de la part des adultes-apprenants: au niveau des habiletés techniques, des capacités ou manières nouvelles d'agir.

- SAVOIR-ETRE

Tout ce qui fait l'objet d'un apprentissage au niveau affectif: au niveau des attitudes, des intérêts, des valeurs, du développement émotif, du développement de la personnalité.

METHODOLOGIE

La façon de procéder de l'éducateur au cours du processus de formation.

* * *

OBJET DE FORMATION

Toute personne sur laquelle est exercée une certaine contrainte explicite, sur le plan éducatif et/ou social, l'amenant à assimiler les savoir et savoir-faire qui lui sont transmis, au niveau de la formation.

SUJET DE FORMATION

Toute personne qui est considérée comme étant elle-même une des sources-références de sa propre formation, comme étant un "s'éduquant" appelé à participer, de façon délibérée, au niveau de sa formation, sans qu'aucune contrainte explicite ne soit exercée sur le plan éducatif et/ou social.

AGENT DE FORMATION (TYPE I)

Toute personne en formation qui, à partir de son insertion sociale réelle, intervient au niveau social, dans le cadre d'une collectivité (Type I).

AGENT DE FORMATION (TYPE II)

Toute personne en formation qui, à partir d'un cadre théorique pré-établi et à partir de son insertion sociale réelle, intervient au niveau social, dans le cadre d'une collectivité (Type II).

UNIVERSITE DE MONTREAL

AGENT DE FORMATION (TYPE III)

Toute personne qui, étant membre d'un regroupement, intervient, à titre de pair, au niveau de sa propre formation ainsi qu'au niveau de la formation autonome de sa communauté.

* * *

ENSEIGNEMENT SYSTEMATIQUE

La méthode éducative par laquelle un éducateur-enseignant transmet, d'une façon structurée, des connaissances précises à des adultes-apprenants-objets de formation.

ANIMATION DE MICRO-GROUPE

La méthode éducative par laquelle un éducateur-animateur facilite, à l'intérieur d'un micro-groupe, le processus d'apprentissage des adultes-apprenants-sujets de formation.

ANIMATION COLLECTIVE

La méthode éducative par laquelle un éducateur-animateur social guide, à l'intérieur d'une collectivité (Type I), le processus d'apprentissage-action des adultes-apprenants à la fois sujets et agents (Type I) de formation.

CONSCIENTISATION POLITIQUE

La méthode éducative par laquelle un éducateur-militant politique, d'une façon dialectique reliant théorie et pratique, transmet un outil théorique d'interprétation de la réalité sociale et assiste, à l'intérieur d'une collectivité (Type II), le processus d'apprentissage-action des

adultes-apprenants à la fois objets et agents (Type II) de formation.

AUTO-FORMATION COMMUNAUTAIRE

La méthode éducative par laquelle un éducateur-pair partage, à l'intérieur d'une communauté, les responsabilités d'une formation permettant l'apprentissage-action des adultes-apprenants-agents (Type III) de formation.

* * *

CONTROLE EXPLICITE DE L'EDUCATEUR

L'autorité que l'agent éducatif exerce, de par son rôle en tant qu'éducateur, sur la formation, d'une façon formelle, connue et acceptée dès le départ par les adultes en formation.

CONTROLE IMPLICITE DE L'EDUCATEUR

L'autorité que l'agent éducatif exerce, de par son rôle en tant qu'éducateur-animateur, sur la formation, d'une façon informelle, indirecte, ne pouvant être que supposée par les adultes en formation.

CONTROLE PARTIEL DE LA CLIENTELE

L'autorité que la clientèle exerce, de par son rôle en tant que clientèle, sur une ou quelques étapes de la programmation mais jamais sur l'ensemble de cette programmation.

CONTROLE TOTAL DE LA CLIENTELE

L'autorité que la clientèle exerce, de par son rôle en tant que clientèle, sur toutes les étapes, donc, sur l'ensemble de la programmation.

* * *

UNIVERSITE DE MONTREAL

PRAXIS

Le processus dialectique par lequel, dans tout acte éducatif, la pratique est mise en constante relation avec la théorie.

LE VECU

La pratique, l'action dans lesquelles on appréhende le réel d'une façon concrète et immédiate, dans lesquelles on ne distingue aucune séparation significative entre l'apprentissage et l'action.

* * *

EVALUATION QUANTITATIVE

L'appréciation de la formation, au niveau du savoir et/ou du savoir-faire, réalisée à partir de critères objectifs.

EVALUATION QUALITATIVE

L'appréciation de la formation, au niveau du savoir-être, réalisée à partir de critères subjectifs.

AUTO-CRITIQUE

Toute évaluation de la formation-action qui se réfère explicitement à un cadre théorique pré-établi d'interprétation de la réalité sociale ainsi qu'à un projet politique à long terme applicable au niveau de la société globale.

* * *

GRILLE D'ANALYSE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE
EXTRA-INSTITUTIONNELLE AU QUÉBEC ACTUEL

4 6

$ 13.40

Disponible à:
La librairie de l'Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal, H3C 3J7